



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO**  
**PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Florianópolis**

**2007**

**SIBELE HOLSBACH COSTA**

**DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO  
PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, , Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.**

**Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Medeiros.**

**FLORIANÓPOLIS**

**2007**

## AGRADECIMENTOS

*Ao Professor. José G. Medeiros pela orientação deste trabalho, pelas aprendizagens no decorrer do Curso, pelo apoio e confiança em meu potencial.*

*Aos Professores Sílvio P. Botomé e Lecila D. B. Oliveira, que me acolheram, em suas disciplinas de graduação, com muita dedicação e ensinamentos.*

*Aos Professores Olga e Sílvio, pelo grande incentivo, dedicação e muitos exemplos a serem seguidos.*

*Ao Renan, pelas discussões e auxílio na fase mais importante da transcrição dos dados.*

*Às professoras e aos alunos da Rede Escolar, pela participação no estudo.*

*A todos os colegas de trabalho, obrigada pelo incentivo.*

*Aos irmãos Guilherme e Márcio, pelo apoio emocional e pelo socorro nas “centenas” de problemas técnicos de computador.*

*À Cissa, pelas dicas, livros, dedicação e carinho.*

*À minha mãe, por todo auxílio e força nos momentos mais difíceis.*

*Aos dindos Júlio e Iza, que mesmo distantes estiveram presentes.*

*Aos amigos, em especial à Adri, Dagui, Lili, Mário César, Gisa e Duda, Vivi e Xelena. Obrigada pelo apoio!*

*Aos meus pequenos grandes alunos, maior motivo do meu ingresso no Mestrado.*

*“A diferença entre martelar uma mesa e pregar um prego em uma mesa pode ser simplesmente a ausência ou a presença de um prego sob as batidas do martelo.”*

*(Silvio Paulo Botomé, 2001: 704)*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>12</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>12</b>
<b>1.....DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>12</b>
1.1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: AMBIENTE DE CONSTRUÇÃO SOCIAL? .....	13
1.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	22
1.3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA É RESPONSABILIDADE SOCIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. ....	26
1.4 PAPEL PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REGULAR .....	30
<b>2.....OBTENÇÃO DE DADOS PARA DESCREVER AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>34</b>
2.1 PARTICIPANTES .....	34
2.2 DESCRIÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	38
2.3 SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	39
2.4 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS .....	42
2.5 PROCEDIMENTO.....	43
2.5.1 Da escolha e seleção da organização escolar .....	43
2.5.2 Da escolha e seleção dos participantes .....	43
2.5.3 Da elaboração dos instrumentos de observação .....	44
2.5.4 Do contato com os participantes .....	45
2.5.5 Da coleta de dados .....	46
2.5.6 Do registro dos dados.....	49
2.5.7 Da organização, tratamento e análise dos dados .....	58
<b>3..... RESULTADOS DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO PROCESSO DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>59</b>
3.1 RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS-PARTICIPANTES, NAS QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS CONSEQÜENCIAM AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES .....	61
3.2 RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS-PARTICIPANTES, NAS QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANTECEDEM AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES .....	65

3.3 RESPOSTAS ISOLADAS DOS ALUNOS-PARTICIPANTES .....	68
3.4 RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS-PARTICIPANTES, NAS QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANTECEDEM E CONSEQUENCIAM AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES .....	72
3.5 RELAÇÕES E RESPOSTAS ACADÊMICAS E NÃO-ACADÊMICAS POR ALUNO PARTICIPANTE .....	75
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO 1: FOLHA DE REGISTRO CURSIVO .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO 2 : FOLHA DE REGISTRO DE CONTINGÊNCIA TRIPLA .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 3 : RELAÇÃO DE CATEGORIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 4 : FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>89</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA M1 E M2 QUE LECIONAM PARA TURMAS DE SÉRIES INICIAIS NO ENSINO REGULAR DE UMA ORGANIZAÇÃO MUNICIPAL.....</b>	<b>35</b>
<b>FIGURA 2: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DO GRUPO DE INCLUSÃO.....</b>	<b>36</b>
<b>FIGURA 3: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS SALAS DE AULA ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA.....</b>	<b>40</b>
<b>FIGURA 4: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DO SAGUÃO DE ENTRADA DO PRÉDIO DA ESCOLA ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA. ....</b>	<b>41</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>TABELA 1: RELAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA, COM AS RESPECTIVAS SIGLAS, NOMES E DESCRIÇÃO. ....</b>	<b>51</b>
<b>TABELA 2: RELAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS-PARTICIPANTES, COM AS RESPECTIVAS SIGLAS, NOMES E DESCRIÇÃO.....</b>	<b>54</b>



## RESUMO

Existem divergências sobre os objetivos de ensino da disciplina de Educação Física nas escolas regulares, e cada professor deve ser capaz de identificar o que é necessário ensinar para seus alunos, considerando seus diferentes tipos e graus de habilidades (intelectuais, sociais e motoras), apresentados na vida escolar, como um ponto de partida. Foram investigadas, neste trabalho, as características das relações professor-aluno especial, cujo foco de análise foi o comportamento dos professores a respeito da inclusão de pessoas com diagnóstico de algum tipo de deficiência em classes de ensino regular de Educação Física. Utilizou-se um procedimento de observação direta da interação professora-aluno, bem como da observação indireta (por meio de entrevistas) para ampliar a visibilidade do fenômeno observado, cujo registro ocorreu em fitas de vídeo. Posteriormente, a informação filmada foi transcrita e agrupada por observadores independentes, em classes comportamentais mutuamente excludentes. Foram construídas classes comportamentais para professores e alunos. O comportamento dos professores foi registrado em classes de eventos antecedentes e ou conseqüentes às ações dos alunos. Os dados mostram que: a) os alunos do grupo de inclusão necessitavam mais de controles explícitos para trabalharem academicamente do que os alunos do grupo de referência; b) não houve correspondência direta entre instruções e conseqüências, tendo ocorrido, para ambos os grupos, um grande número de respostas (95,81 por cento para o grupo de inclusão e 97,54 por cento para o grupo de referência) sem qualquer tipo de conseqüência observada. Pode-se deduzir, a partir dos resultados, que o ensino caracterizou-se muito mais como informativo e com prática de ações predominantemente individualistas do que formador de repertórios de conhecimentos que propiciem atitudes solidárias, voltadas ao interesse coletivo. Um planejamento de ensino que tivesse como foco preparar as crianças para viverem em sociedade lidando com questões coletivas complexas, deveria incluir em sua programação mais conhecimento e ações diretas sobre os processos comportamentais que ocorrem durante as aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** *inclusão; pessoa com necessidades especiais; observação direta; educação física.*

## ABSTRACT

There are divergences about the teaching goals of the Physical Education course in regular schools, and each teacher must be able to identify what it is necessary to teach his students, considering their distinct needs and degrees of skills (intellectuals, socials and motors), shown in the scholar life, as a starting point. In this work the teacher-special student relationship was investigated. The focus of this study is the teacher's behavior with relation to the inclusion of students with special needs in regular classes of Physical Education. Two approaches were used: direct observation of the teacher-student interaction and indirect observation (through interviews), in order to maximize the visibility of the observed phenomena (registered by video tapes). The recorded information was transcript and grouped in mutually excluding behavioral classes, by independent observers. Teacher and student behavioral classes were built. The teacher's behavior was classified in antecedent or consequent events related to the actions of the students. The analysis of the collected data showed that: a) the students from the inclusion group (IG) need more explicit control to work academically than the students from the reference group (RG); b) there was not observed direct correspondence among instructions and consequences, both groups presented a large number of answers without any kind of observed consequence (95.81 per cent percent for GI and 97.54 per cent for RG). From the obtained results, we can infer the teaching process was mainly characterized by its informative form and by the practice of individual activities than by a constructive process of a set of solidary attitudes related to the common interest. An educational planning focused in preparing children to live in society, dealing with complex social questions, should include more knowledge and direct actions over the behavior processes that occur during Physical Education classes.

**Key-words:** *inclusion; handicap; direct observation; Physical Education.*

## **1 DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O processo de incluir contribui de forma clara para a erradicação de uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades: a exclusão social<sup>1</sup>. Rodrigues (2006) distingue duas dimensões do processo de incluir: a essencial e a eletiva. A dimensão ou inclusão essencial assegura o acesso e a participação sem discriminação a todos os cidadãos aos diferentes serviços (educação, saúde, emprego, lazer) de dada sociedade. E a dimensão ou inclusão eletiva engloba a dimensão essencial e ainda assegura aos cidadãos o direito de relacionarem-se e interagirem com os grupos sociais em função de seus interesses, tendo em vista a possibilidade de escolha entre as diferentes opções. Na dimensão eletiva, por exemplo, há o oferecimento de escolas especiais e de escolas inclusivas, cabendo ao aluno, junto a seus responsáveis, a escolher em qual ambiente será mediada a sua formação, ou seja, são oferecidas mais de uma possibilidade. Dentro deste contexto, Skliar (2006) aponta a necessidade de serem reformuladas as relações entre professores e alunos no processo de ensinar e aprender, levando em consideração as experiências vivenciadas por cada aluno e enfocando os processos de aprendizagem de cada um. Acrescenta ainda que não existe consenso na comunidade científica sobre o que

---

<sup>1</sup> Rodrigues (2006), Magalhães e Stoer , Mantoan , Ferreira , Barroso citados por Rodrigues(2006)

significa o professor “estar preparado” para atender pessoas com necessidades especiais no ensino regular e sobre como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão em todo o mundo. Conhecer condições ambientais das quais o comportamento é função implica na possibilidade de prever, controlar e manipular o futuro desde que os aspectos relevantes possam ser modificados (Skinner, 2003). Desta forma, compreender as relações entre professores e alunos com algum tipo de deficiência, incluídos de forma eletiva no ensino regular, ampliará a visibilidade sobre aspectos do fenômeno educação inclusiva.

A organização escolar escolhida para o presente estudo oferece dez por cento de suas vagas a pessoas com necessidades educacionais especiais, associadas a algum tipo de deficiência diagnosticada, e concentra “casualmente” essas vagas nas séries iniciais do ensino regular, chegando a 20 por cento de alunos em uma mesma sala de aula. Considerando esta organização como parte do processo de uma educação inclusiva eletiva, é importante pesquisar as relações estabelecidas entre professores e alunos, em especial nas aulas de Educação Física, ambiente em que as diferenças são claramente observadas pela maioria dos integrantes do grupo.

## **1.1 Organização escolar: ambiente de construção social?**

A quase totalidade de brasileiros com necessidades especiais está à margem do sistema escolar, embora o seu acesso à educação esteja assegurado na Constituição Brasileira de 1988 (artigo 208, inciso III). Este artigo determina que o atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais (PNEs) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Essa lei é reafirmada em outros documentos como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.9394/96), com o

intuito de se fazer cumprir essa determinação nas organizações escolares. A garantia de acesso à educação básica, principalmente quando se fala em qualidade de ensino, ainda não é uma realidade para a maioria das pessoas consideradas diferentes (por apresentarem deficiências sensoriais, físicas, mentais ou múltiplas) e, quando é, ainda não está garantida a sua inclusão.

Uma forma de verificar o acesso de PNEs à educação escolar é por meio de documentos oficiais. Em um levantamento, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), foi considerada a totalidade de PNEs, independentemente da faixa etária esperada por nível de ensino. Foi constatado que apenas 0,029 por cento de brasileiros com necessidades especiais estudam em classes comuns (integração) e têm acesso a salas de recursos educacionais especiais (nas quais recebem apoio especializado), incluindo nesse ensino as creches, pré-escolas, classes de alfabetização, fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. Se for considerada faixa etária de sete a 14 anos de PNEs (em escolas exclusivamente especializadas ou em escolas comuns, em turmas especiais ou de integração, com ou sem acesso à sala de recursos) é possível verificar que havia 102.025 matriculadas no ensino fundamental no ano de 2002 (Inep, 2005), enquanto o número de escolares sem necessidades especiais de mesma faixa etária no ensino fundamental situava-se em torno de 24.411.739. Isso significa que 0,41 por cento de escolares dessa população apresentavam algum tipo de deficiência (o que representa um baixo percentual, considerando que cinco por cento da população brasileira entre cinco e 14 anos são consideradas PNEs). No ano de 2004, o total de PNEs incluídas em classes comuns do ensino regular, independente da faixa etária, sobe para 163.984 (Inep, 2005).

Os determinantes da pequena parcela de pessoas com algum tipo de deficiência (sensorial, física, mental ou múltipla), participando do ensino regular, podem estar relacionados: 1) à dificuldade encontrada pelos pais ou responsáveis dessa população para efetuar sua matrícula em escolas que declaram não estarem preparadas para receber pessoas com necessidades especiais; 2) à dificuldade de acesso a escolas especializadas ou a outras escolas; 3) ao desconhecimento das leis que regulamentam o acesso à educação; 4) ao seu descrédito sobre as possibilidades do desenvolvimento da PNE por meio da educação escolar; 5) à falta de qualificação profissional para atender a essa clientela; 6) à falta de políticas públicas que promovam a inclusão no ambiente escolar; e 7) às relações estabelecidas entre os alunos, familiares e demais integrantes da comunidade escolar.

Além dos fatores relacionados ao acesso escolar, a implementação de um ensino capaz de atender a uma clientela diversificada e que seja capaz de promover aprendizagens desejáveis pela sociedade depende de recursos humanos especializados e também de recursos materiais, o que poucas vezes se faz presente nas escolas públicas brasileiras. Para uma organização escolar promover apoio educacional especializado para seus alunos com dificuldades na aprendizagem, Oliveira e Leite (2000) sugerem que ela estabeleça intercâmbios entre escolas, entre classes e com a comunidade, utilize recursos clínicos, pedagógicos, materiais e físicos existentes na comunidade, adapte sua estrutura arquitetônica, capacite o corpo docente e demais funcionários da escola para lidar com questões relacionadas à diversidade. Porém, conforme o local em que a organização escolar se insere, pode não haver condições para atender qualquer desses itens citados, o que comumente ocorre em escolas localizadas na periferia das cidades que atendem comunidades com baixa renda per capita.

Existem diferenças na qualidade de ensino de uma instituição de ensino para outra e o recrutamento escolar pode estar associado à situação sócio-econômica familiar dos alunos que as freqüentam. Em um estudo realizado por Kunz (2001), foi observado<sup>2</sup>, em primeira instância, que as situações escolares são semelhantes nas diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul. O autor verificou que existem escolas para atender a classes menos favorecidas nas regiões periféricas das cidades e escolas para atender a classes mais privilegiadas economicamente nas regiões centrais, com predominância de escolas privadas e estaduais nas regiões centrais, com boas condições físicas (materiais e de espaço) e profissionais, consideradas praticamente inexistentes na periferia das cidades.

O tipo de interações estabelecidas entre pessoas com e sem necessidades especiais em ambiente escolar localizado em diferentes regiões (periféricas *versus* centrais), independentemente das condições de aprendizagem de cada uma delas, pode promover ou dificultar o acesso de PNEs às oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial. A participação de uma criança com necessidades especiais em um processo de escolarização, juntamente com crianças sem essas necessidades, não significa que ela esteja incluída e usufrua todos os benefícios que esta suposta integração proporcionaria (Lunardi, 2000). O processo de incluir PNEs em classes de ensino regular, quando bem elaborado e desenvolvido, tem como objetivo propiciar uma melhor interação entre todos os alunos e promover a participação desses alunos na sociedade com facilidade para lidar

---

<sup>2</sup> Informações buscadas pelo autor na SEC/ Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

com as diferenças (Accorssi e Ramminger, 1998). Dado este objetivo presente na organização escolar, é papel dos professores trabalharem com seus alunos questões relacionadas ao valor da diversidade humana e também propiciarem a igualdade de oportunidades e promover a inclusão no contexto social (Jesus, 2004). Dessa forma, uma escola que inclua PNEs pode estabelecer condições de aprendizagem de valores diferenciados entre todos os escolares (e futuros adultos), e esclarecer a eles o que significa uma condição de deficiência, quais as especificidades importantes do colega com necessidades especiais para facilitar o processo de relacionarem-se uns com os outros. Assim, comportamentos reforçados ou aprendidos pelos integrantes de uma organização escolar, decorrentes de processos variados que se desenvolvem neste local, provavelmente terão implicações, imediatas ou futuras, na sociedade, como consequência das contingências estabelecidas.

Existem controvérsias entre autores quanto ao uso dos conceitos de inserir e incluir, e alguns deles os usam como sinônimos enquanto outros especificam diferenças<sup>3</sup>. Aranha (2000) e Bergo (2000) consideram a inclusão social como a garantia de acesso e permanência para todas as pessoas no espaço comum da vida em sociedade, independentemente das peculiaridades individuais e de grupos sociais, ou seja, o processo de incluir não se refere apenas a PNEs, mas a todos os grupos que de alguma forma encontram-se excluídos da sociedade. Essa garantia implica em disponibilizar condições

---

<sup>3</sup> Sasaki (2004) apresenta diversos usos desta terminologia na literatura científica.



exigidas pelas características individuais e, no caso de PNEs, as exigidas por diferentes tipos de deficiência e graus de comprometimento apresentados. A inclusão social, conforme Aranha (2000), pode ser caracterizada por uma história de lutas sociais realizadas por grupos de pessoas excluídas e ou por seus representantes, na busca da conquista do exercício da plena cidadania. Portanto, existe ainda a necessidade de haver mudanças na forma de pensar<sup>4</sup> e de agir da sociedade, para que PNEs se beneficiem do processo de incluir (Tonini, 2001).

Enquanto processos sociais, os termos “integrar”, e “incluir” são usados na comunidade científica para atingir a meta de uma sociedade inclusiva (na qual todas as pessoas tenham equiparação de oportunidades de acesso a serviços, ambientes físicos e sociais). Conforme Sassaki (2002), o processo de integrar socialmente ocorre em situações em que haja resistência à adoção de medidas inclusivistas e, gradativamente, ocorre um processo de “esmaecer” até ser completamente substituído pelo processo de incluir. Nessa fase de transição, a integração pode ser considerada como a inserção da PNE, preparada para conviver na sociedade; e a inclusão, como a modificação da sociedade como pré-requisito para receber a PNE. No segundo caso, a sociedade é responsável pelas barreiras físicas (estrutura física, equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliário e meio de transporte) e sociais (desinformação sobre necessidades especiais e atitudes

---

<sup>4</sup> O pensar, mesmo ocorrendo em nível privado, caracteriza-se como uma classe de comportamentos. Assim, ao pensar, um sujeito “age” (comporta-se). Como uma classe de comportamento, o pensar não difere dos chamados comportamentos observáveis de forma direta. O que o distingue é o nível de acessibilidade. É possível pensar antes de agir, no sentido de agir encobertamente antes de agir abertamente, mas a ação não é considerada uma resposta ou consequência ao pensamento (Skinner, 2003).

preconceituosas) que dificultam a participação de pessoas excluídas. A prática da inclusão, portanto, baseia-se em princípios de aceitação das diferenças individuais, de valorização de cada pessoa (independente de origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência), de convivência relacionada à diversidade humana e de aprendizagem de forma cooperativa (Sassaki, 2004).

A falta de conhecimento de profissionais que atuam em organizações escolares sobre os princípios do processo de inclusão pode implicar em obstáculos atitudinais e programáticos. Esse fato pode dificultar aprendizagens necessárias ao desenvolvimento pessoal, social, educacional e até profissional de PNEs, conforme os objetivos de ensino da instituição. Estudo realizado por Accorssi e Ramminger (1998), em duas escolas do município de Porto Alegre (RS), analisa o desenvolvimento cognitivo e a interação entre três crianças com necessidades especiais e outros escolares, durante atividades realizadas em sala de aula, recreio, biblioteca e educação física. As autoras verificaram que, nos dois ambientes escolares, as características individuais dos alunos que apresentavam diferentes níveis de compreensão não eram diferenciadas, o que possivelmente propiciaria uma aprendizagem mais satisfatória. O método de ensino utilizado com os alunos foi o tradicional, no qual o professor exerce o papel de “transmissor de informações”, e os conteúdos trabalhados não estão necessariamente relacionados ao dia-a-dia das crianças. As autoras também verificaram que a quantidade de conteúdos ministrados era prioridade com relação à qualidade do ensino, situação que dificultou a efetividade de práticas de integração (Accorssi e Ramminger, 1998). Neste estudo foi destacado que, no processo de incluir PNEs em classes de ensino regular, a aprendizagem devia abranger as diversas áreas de desenvolvimento, como a motora, social, cognitiva e afetiva, destacando algumas delas como de interesse comum e outras como de caráter individualizado; os conteúdos

trabalhados deviam ser funcionais aos alunos para permitir-lhes uma aprendizagem mais efetiva e mais autônoma. Para isso, o método de ensino adotado precisaria ser flexível e considerar estratégias instrutivas, em função do tipo de conteúdos a serem desenvolvidos, adaptando-se às diferentes necessidades (Accorssi e Ramminger, 1998).

Variáveis atitudinais, sócio-demográficas e institucionais podem facilitar ou dificultar a prática inclusiva desenvolvida nas escolas do ensino regular que incluem PNEs. Um estudo, realizado por Carvalho e Monte (1996), analisou a influência desses aspectos na rede pública do Distrito Federal, avaliando a atitude da comunidade escolar frente à educação inclusiva, a qualificação dos profissionais envolvidos, a integração dos alunos, seu desempenho escolar e a participação das famílias na educação das crianças com necessidades especiais. Participaram da amostra 43 alunos, 39 professores, 13 diretores e 40 pais de alunos. Entre os fatores que facilitaram a integração foi identificada a aceitação de PNEs por maior parte da comunidade escolar e o apoio técnico especializado para lidar com as necessidades de aprendizagem dos alunos e com os seus comportamentos; entre os que dificultaram, o despreparo técnico dos professores, as turmas numerosas, a rejeição e discriminação de pais e professores e o insuficiente apoio técnico citado entre os fatores facilitadores. Replanejar a ação pedagógica, os cursos de formação profissional e as estratégias para formação em serviços são aspectos relevantes do processo de planejamento para a efetividade de programas educacionais funcionais para pessoas que apresentam

alguma deficiência mental participarem de forma mais integrada nos ambientes naturais de sua família e comunidade (Cardoso, 1993).

Entre as disciplinas que compõem o currículo de séries iniciais<sup>5</sup>, encontra-se a Educação Física que, por meio de vivências corporais (em brincadeiras, jogos, danças, esportes e lutas) é realizada com uma frequência mínima de três horas-aula semanais (LDB n.9394/96). As características do processo de ensinar a disciplina de Educação Física em turmas que integrem crianças com significativas diferenças sensoriais, físicas, motoras e ou intelectuais trazem vantagens e desvantagens ainda não muito claras na comunidade científica. Nessa disciplina, é possível promover um ensino que lide com as percepções diferenciadas dos alunos sobre as dificuldades e facilidades de si mesmo e de seus pares (colegas). Essas aulas podem estar propiciando tanto a inclusão como a exclusão de crianças com história de deficiência, conforme a mediação de cada professor no decorrer de suas aulas. Portanto, considerando a pequena parcela de crianças com algum tipo de deficiência participando efetivamente das aulas, é importante questionar como se relacionam professores com alunos com necessidades especiais, em aulas que envolvem e desenvolvem movimentos corporais (frequentemente com contato físico). De que forma os professores de educação física estão trabalhando a compreensão de diferenças individuais

---

<sup>5</sup> No ano de 2004, o Sistema Educacional Básico Brasileiro subdivide-se em Educação Infantil (destinado a crianças de 0 a 6 anos de idade), que compreende a creche e a pré-escola; o Ensino Fundamental (Primeiro Grau, destinado à faixa etária de 7 a 14 anos), com duração de 8 anos; e o Ensino Médio (Segundo Grau) e Médio Profissionalizante (com duração variável entre 3 e 4 anos). Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/05.shtm>, acessado em 05 de setembro de 2006.

de e com os seus alunos? Há pouca clareza na comunidade científica acerca da forma como os professores de educação física estão lidando com turmas de alunos nas quais são acentuadas diferenças entre aptidões e condicionamento físicos, entre ritmos de aprendizagem e diferenças culturais.

## **1.2 Formação profissional e objetivo da Educação Física Escolar**

Se os objetivos de ensino de cursos de graduação em Educação Física nem sempre esclarecem o que os futuros profissionais estarão preparados para fazer, de que forma os professores de educação física estarão atuando no Ensino Regular? A relação entre formação profissional e cidadania no ensino de educação física em nível superior foi constatada em um estudo realizado por Vieira (1997). Segundo esse autor, os programas de ensino dos cursos de graduação de quatro universidades do Rio Grande do Sul, responsáveis pela formação de 250 a 300 profissionais por ano, apresentam lacunas com decorrências comprometedoras para a qualidade da formação e desempenho profissionais. Vieira verificou tal fato por suas dificuldades encontradas para identificar relações claras e consistentes entre os objetivos de ensino propostos (94 por cento deles vagos, ambíguos ou genéricos) e aquilo que o profissional de educação física deve estar apto a fazer na sociedade. Nesse estudo também foram identificadas lacunas de conhecimento em relação a características de atuação profissional dos professores de educação física nos níveis de primeiro, segundo e terceiro graus. Essas lacunas são as dificuldades encontradas pelos professores da educação física escolar para compreenderem aquilo que precisam ser capazes de fazer para serem considerados um cidadão com as características desejadas pela sociedade etambém para serem capazes de formar outros cidadãos por meio da educação

física. No momento em que falta clareza sobre o papel do professor de educação física no ambiente escolar, é possível inferir que cada professor faz o que considera mais relevante em seu ambiente de trabalho, tanto na escolha dos conteúdos como na forma de relacionar-se com os alunos, divergindo muitas vezes de seus colegas que atuam no mesmo local, e que podem estar trabalhando com objetivos diferentes.

Existem dificuldades para elaboração e alcance de objetivos de ensino voltados à formação para o exercício da cidadania nas disciplinas de educação física escolar. Estudo realizado por Rodrigues (1998) sobre a realidade da educação física escolar da rede pública de ensino, por meio de entrevista de 40 professores de 24 escolas das redes estadual e municipal em Goiânia mostra indícios sobre a formação e atuação profissional desses professores. Foi constatado que a maioria dos entrevistados não se considera intelectual e desconsidera as condições econômicas, sociais e culturais dos seus alunos no momento de selecionar, aplicar e avaliar os conteúdos de ensino, entre outros problemas. Para Rodrigues (1998), os fatores determinantes da atuação dos professores de educação física estão nos processos de formação e nas políticas governamentais, que desconsideram a escola pública e desvalorizam o professor. Esse autor discute a formação dos professores de educação física, voltada à formação predominantemente técnica, em detrimento de uma formação intelectual crítica (na qual a prática docente é discutida), dificultando a sua compreensão sobre a realidade que o cerca e a apreensão das diferentes situações que se estabelecem entre professor-aluno, professor-escola e professor-sociedade. Esse modelo dominante de racionalidade técnica, como chama o autor, está presente na maior parte dos cursos de Licenciatura em Educação Física e é responsável por grandes dificuldades de conhecimento e de saber-fazer necessários aos professores para desempenhar um trabalho eficaz (Rodrigues, 1998).

As divergências entre professores de educação física, quanto aos objetivos de ensino, aumentam quando eles se deparam com grupos diversificados de alunos, em termos de habilidades motoras, cognitivas e sociais. A adaptação do professor de educação física no processo de incluir exige o conhecimento de características de PNEs, bem como preparo e desenvoltura para modificar a compreensão de senso comum, ainda existente no contexto escolar (por parte de escolares, familiares desses escolares e também de profissionais que atuam nesse ambiente), de que crianças com habilidades físicas, motoras e ou cognitiva menos desenvolvidas não têm capacidade para acompanhar e não devem participar de atividades físicas de forma integrada a crianças com habilidades mais desenvolvidas. Seabra Jr. (2000) concorda que categorias de deficiência não devem ser fatores determinantes para que sejam constituídos grupos para a prática da educação física, mas é favorável à formação de grupos com características semelhantes, tendo em vista que a maior homogeneidade para a execução das atividades facilita o trabalho realizado. Esse autor enfatiza a necessidade de se conhecer a deficiência das pessoas com as quais se está trabalhando para a elaboração de objetivos e de programas de atividades, bem como para a restrição de atividades que possam promover a progressão de quadros patológicos como, por exemplo, a degeneração de fibras musculares em pessoas com distrofia muscular.

Vantagens e desvantagens do processo de ensinar educação física para turmas heterogêneas, que integram pessoas com e sem necessidades especiais, parecem pouco claras para os profissionais e comunidade científica, e precisam ser bem compreendidas para que estratégias de ensino mais adequadas sejam desenvolvidas. Portanto, a formação profissional precisa capacitar os professores para avaliarem as necessidades especiais de seus alunos, para adaptarem o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da

tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões (COORDE, 1994).

Tal situação, porém, não é exclusiva dos professores de educação física. Professores de outras áreas do conhecimento escolar também se encontram despreparados para atender a grupos com diferentes habilidades. Uma tese de doutorado sobre o processo de incluir, elaborada por Silva (2000), sobre as necessidades de formação contínua de professores de séries iniciais, realizada em duas escolas de Lisboa e duas da cidade de São Paulo que incluem PNEs, apresenta dados, por meio de entrevistas com as professoras e consultas em documentos (legislação e outros que a situam no contexto em que ocorre a integração), que mostram que elas não apresentam, no decorrer de sua carreira docente, formação específica para atender populações diversificadas (com diferentes tipos de habilidades físicas, motoras, intelectuais e sociais) embora trabalhem com elas. É importante examinar problemas e situações com as quais educadores se defrontam em sua atuação profissional e propor novas estratégias que aumentem o grau da probabilidade de que as ações desses educadores sejam eficazes para promover o processo de incluir PNEs em classes de ensino regular.

Diante das divergências encontradas na literatura científica quanto aos objetivos de ensino da Educação Física Escolar, é necessário conhecer o que e como os professores dessa disciplina estão ensinando para seus alunos. Investigar os objetivos formulados e propostos pelos professores de educação física e o processo de ensinar que desenvolvem diante de situações escolares específicas contribui para identificar a sua habilidade profissional para lidar com situações diárias no ambiente de trabalho em uma organização escolar. De que forma os professores de educação física atuam em escolas inclusivas, e interagem com seus alunos durante os processos de ensinar e aprender?



### **1.3 A construção social da deficiência é responsabilidade social dos professores de educação física escolar.**

Pessoas que apresentam deficiências sensorial, física, mental ou múltipla têm acesso dificultado a diversos ambientes sociais. Uma revisão bibliográfica em livros, periódicos e dissertações, datados no período de 1961 a 1989, realizada por Omote (1990), mostra que, a partir do pressuposto de que a deficiência se define pela natureza da relação estabelecida entre a deficiência e a pessoa que a considera como atributo, existem diferentes interpretações conforme os grupos sociais e a época em que as relações ocorrem. Nessa perspectiva, o autor encontrou efeitos de condições étnico-culturais, sócio-econômicas e de aparência física como determinantes na interação da PNE com o seu contexto social. Outro estudo, realizado por Peranzoni e Freitas (2000), destaca personalidades da Grécia e Roma Antigas que, sendo detentoras do poder, tiveram o privilégio de não serem segregadas, nem condenadas à morte como costume da época. Entre pessoas renomadas, esses autores citam Homero, que era cego, Othon, que apresentava deformação física nas pernas, e Alexandre, o Grande, que tinha epilepsia. Esses estudos enfatizam o que é chamado de modelo social da deficiência, que enfatiza a informação versus desinformação de uma sociedade como principais determinantes da deficiência ou não de uma pessoa.

A falta de conhecimento sobre diferentes tipos de deficiência e sobre possibilidades e limitações específicas de pessoas que apresentam alguma necessidade especial traz implicações na elaboração de conceitos e formação de estigmas por parte da sociedade, o que dificulta o processo de inclusão social de PNEs. O enfrentamento de estigmas foi objeto de estudo de Lunardi (2000), que investigou a história de vida de três PNEs,

ênfatizando estratégias defensivas por elas usadas. Essa autora concebe a inclusão social de pessoas com história de deficiência como um processo em construção. No momento em que uma pessoa é percebida por outra como diferente, ela é comparada com um padrão social dotado de significado. Nessa perspectiva, PNEs não se enquadram em determinados padrões e desviam-se de modelos de comportamentos, definidos por uma média geral da população que elabora esses modelos, e que considerada aceitável ou não-aceitável a diferença apresentada pela PNE (Manzini e Simão, 1993). Essa falta de esclarecimento pode produzir generalizações mal elaboradas na formação do conceito de deficiência para cada pessoa como, por exemplo, o fato de pessoas que não tenham deficiência auditiva relacionarem surdez à incapacidade de comunicação, representada, nas palavras de Lunardi (2000), por uma concepção de “um mundo de silêncio e escuridão”.

Familiares e outras pessoas da comunidade vinculadas ao ambiente escolar, inclusive funcionários e alunos deste ambiente podem elaborar preconceitos<sup>6</sup> sobre PNEs, e isso também influencia na construção de conceitos elaborados por outros alunos que freqüentam a escola. Em debates realizados em um grupo de trabalho intitulado “A família do deficiente” e apresentados no VIII Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, em 1996, foi destacada a necessidade de estudos sobre aspectos positivos do convívio da família com a criança com necessidades especiais, e que os estudos em geral parecem destacar aspectos

---

<sup>6</sup> O termo preconceito aqui utilizado significa ter uma idéia preconcebida sobre pessoas com algum tipo de deficiência, de forma a demonstrarem intolerância ou aversão a essas pessoas pelo fato de apresentarem determinada(s) deficiência(s).

negativos, como dificuldades decorrentes da presença da criança com necessidades especiais na família (Omote, 1996). Outro estudo, realizado por Maggiori e Marquezine (1996) sobre a percepção de pais em relação a alterações de relacionamentos entre pessoas de sua família após o nascimento de uma criança com necessidades especiais, aponta as principais dificuldades encontradas no ambiente social, decorrentes desse nascimento. Fizeram parte deste estudo 32 pais ou responsáveis pelos alunos do Centro Ocupacional de Londrina, direcionado a PNEs, predominando pessoas com baixo poder aquisitivo. Com relação à percepção dos sujeitos sobre as alterações da dinâmica familiar, 46,87 por cento dos entrevistados afirmaram sentir falta de apoio familiar, 6,25 por cento perceberam exclusão familiar com relação aos primeiros 10 anos de vida do filho com necessidades especiais; 37,5 por cento enfrentaram dificuldades financeiras e destacaram a inexistência de escolas adequadas. Os entrevistados também relataram perceber a existência de preconceito social (68,75 por cento) e familiar (40,62 por cento), e após o nascimento da criança com necessidades especiais, 21,87 por cento isolaram-se socialmente. É necessário investigar se e de que forma os professores de educação física colaboram com atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade e se são por eles apoiados em sua ação pedagógica.

Por se tratar de uma disciplina que envolve práticas corporais e contato físico, em que são evidenciadas, mesmo quando não discutidas diretamente, as culturas do corpo e do movimento humano, a educação física pode ser vista como uma disciplina que salienta diferenças entre os alunos. Essas diferenças variam conforme habilidades, desejos, expressão de sentimentos e valores culturais de cada integrante. Então, cabe a cada professor, responsável por essa disciplina curricular, estabelecer ou construir junto aos escolares princípios a serem seguidos para que eles convivam melhor e, desta forma,

atingam o melhor aproveitamento nas aulas. Nesse sentido, torna-se fundamental a forma como o professor lida com as diferenças entre os alunos para que sejam construídas as possibilidades e limitações de interação entre os escolares. As relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno no contexto das aulas de educação física refletem de alguma maneira na formação da cidadania dos alunos. Porém, conforme apontado em um estudo realizado por Vieira (1997), ações profissionais de educação física são predominantemente desenvolvidas com o objetivo de produzir “corpos” capazes de suportar processos de treinamentos em níveis cada vez maiores. Conseqüentemente, suas ações profissionais, capazes de produzir solidariedade, companheirismo e outros benefícios, individuais e coletivos, são pouco realizadas (Vieira, 1997). Essas ações profissionais, apropriadas para incluir PNEs em um ambiente que promova um convívio social que esteja de acordo com o modelo de uma sociedade que se quer formar, podem influenciar na maneira de agir dos escolares, favorecendo práticas inclusivas no ambiente escolar e fora da escola também.

A sociedade brasileira, de forma geral, parece pouco compartilhar dos conhecimentos científicos sobre o que significa(s) determinada(s) deficiência(s), o que poderia viabilizar de fato a inclusão de PNEs em diversos ambientes por elas mesmas escolhidos. A falta desse esclarecimento implica na formação de estigmas inclusive por parte de familiares que convivem diariamente com PNEs e são os primeiros responsáveis legais por sua formação. Desta forma, é responsabilidade social dos professores de Educação Física Escolar trabalharem com seus alunos a formação de conceitos sobre necessidades especiais e quebrar estigmas existentes, mantidos muitas vezes no ambiente familiar, refletindo no escolar.

## **1.4 Papel pedagógico dos professores de Educação Física no Ensino Regular**

Estudo sobre a atuação profissional de professores em turmas mistas (turmas com inclusão de PNEs) no ensino regular, permite analisar e divulgar estratégias de ensino utilizadas por esses professores para incluir PNEs em suas aulas. Foram investigados conteúdos da cultura de movimento em momentos de prática e de pesquisa sobre aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos dessa prática social (Silveira e Pinto, 2001). Entre os resultados deste estudo, foi apresentada, por Silveira e Pinto (2001), a aceitação da proposta de ensino, que vinha sendo desenvolvida por três anos, pela comunidade escolar e também a resistência demonstrada por alguns alunos, principalmente pelos que apresentavam experiência extra-escolar em esporte. Essa pesquisa foi realizada em classes de primeiro e segundo graus de um colégio em Belo Horizonte, e a elaboração das aulas de Educação Física ocorria a partir da realidade vivida pelos alunos (na rua, nos clubes, nos parques, na televisão), identificando junto a eles conceitos, preconceitos, curiosidades e dúvidas que serviram de base para uma aprendizagem voltada às práticas corporais dentro e fora da escola.

Estratégias de ensino utilizadas na década de 1980, na área da educação física, estiveram mais fundamentadas em concepções de corpo e movimento com ênfase em dimensões fisiológicas e técnicas; entretanto, mais recentemente, na década de 1990, a

comunidade científica<sup>7</sup> passou a enfatizar os aspectos culturais, sociais, políticos e afetivos dos alunos nos seus locais de estudo e trabalho (Secretaria da Educação Fundamental, 2001). O professor de educação física precisa estar preparado para atuar com uma população diversificada, considerando variáveis ou aspectos destas, como a diversidade cultural, os níveis de habilidades físicas e de aptidões motoras, a maturidade e o relacionamento entre os alunos. Além das características individuais do público-alvo do professor de educação física e de sua formação profissional, também as disponibilidades de tempo e de local para o exercício profissional, desde o planejamento até a efetivação das aulas, interferem no processo de ensinar.

O processo de ensinar pode ser definido, conforme Kubo e Botomé (2001, p.143), pela “relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno”. Dessa forma, descrever o processo de inclusão de crianças com deficiência significa ampliar o conhecimento científico sobre relações existentes entre professor e alunos no decorrer dos processos de ensinar e aprender. Investigar essas características é relevante social e cientificamente por: a) avançar no conhecimento científico sobre a prática pedagógica realizada nessa disciplina no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais; b) identificar vantagens e ou desvantagens, decorrentes da forma como o ensinar é ministrado; c) identificar lacunas na formação profissional em nível de graduação dos

---

<sup>7</sup> Uma comunidade científica compõe-se de pesquisadores e cientistas preocupados em discutir e resolver problemas que surgem na sua área de pesquisa. Desta forma, há um paradigma compartilhado por esta comunidade. (Oliveira, Mota e Alvarado, 2007)

professores que atuam na disciplina de educação física curricular em organizações escolares; e d) possibilitar melhorias no processo de ensinar diante das condições existentes no ambiente escolar.

Considerando que o desempenho do professor em suas aulas interfere na qualidade de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de uma pesquisa sobre esse aspecto procurará responder à pergunta: “*quais as relações professor-aluno no processo de ensino inclusivo de educação física?*”. O conhecimento decorrente desse estudo possibilitará avançar no conhecimento científico existente e favorecer o uso de práticas mais eficazes, promovendo, dessa forma, melhor qualidade no ensino e no processo de incluir PNEs no Sistema Regular de Ensino.

Diversos trabalhos de pesquisa<sup>8</sup> apontam a importância do relacionamento docente-discente para a produção de ganhos acadêmicos nas séries iniciais de escolarização. Manuais de orientação a professores podem apresentar descrições pormenorizadas de material e conteúdo programático, destinados a guiar professores no ensino das matérias, mas pouco ou nada apresentam sobre instruções de manejo de classe e relacionamento com alunos (Marturano, 1984).

---

<sup>8</sup> Brophy (1979), Crawford e cols (1977), Emmer e cols (1980) citados por Marturano, 1984; Strasser (1971), Brophy e Good (1974), Galloway (1976) e Simão (1982) citados por Machado (1984)

Falta conhecimento científico sobre interações professor-alunos, que podem estar tanto promovendo quanto dificultando o processo de aprender no ambiente escolar. Os dados, a seguir representados, foram coletados e analisados em busca da caracterização das relações estabelecidas entre professoras (Ms) e alunos-participantes (Ps) de uma escola considerada inclusiva. Os alunos do grupo de inclusão (GI), com necessidades educacionais especiais, apresentam diagnóstico de deficiência associada; os alunos do grupo de referência, tomados como parâmetro, não apresentam diagnóstico de deficiência, porém podem apresentar ou não dificuldades no processo de aprender no ambiente escolar.



## **2 OBTENÇÃO DE DADOS PARA DESCREVER AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO INCLUSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **2.1 Participantes**

Participaram como sujeitos do estudo duas professoras de educação física (M1 e M2) e trinta escolares (P1, P2, P3... P30). Quinze dos escolares apresentam diagnóstico de deficiência(s) física, mental e ou sensorial (P1 a P15) e formam o Grupo de Alunos Incluídos (GI), e os outros quinze não o apresentam (P16 a P30) e formam o Grupo de Referência (GR). Os grupos foram assim denominados, para efeitos deste estudo, não havendo essa separação no ambiente escolar. As características das professoras podem ser vistas na figura 1; as dos alunos, na figura 2.

CARACTERÍSTICAS		PROFESSORAS	
		M1	M2
<b>1. Dados sócio-demográficos</b>	1.1 Idade	55	43
	1.2 Estado civil	Separada	Casada
	1.3 Quantidade de filhos	Quatro	Dois
	1.4 Familiares com necessidades especiais	Não	Não
<b>2. Dados profissionais</b>	2.1 Quadro funcional na Escola	Contratada (ACT)	Efetiva
	2.2 Turnos em que trabalha	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
	2.3 Regime de trabalho na Escola	20h	15h
	2.4 Atividade profissional em outra(s) organização(ões)	Professora de Educação Física Consultora de Biodança	Professora de Educação Física
	2.5 Regime de trabalho total (na Escola e em outros cargos)	36h	47h
<b>3. Formação profissional</b>	3.1 Graduação	Licenciatura Plena em Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física
	3.2 Especialização(ões) concluída(s)	Biodança	Gestão Educacional; Educação Física Infantil
	3.3 Especialização em andamento	Educação Física Escolar	Não
	3.4 Mestrado	Não	Não
	3.5 Doutorado	Não	Não
<b>4. Tempo de docência</b>	4.1 Tempo de serviço docente no ensino regular	13 anos	29 anos
	4.2 Tempo de serviço docente em turmas específicas de Educação Especial	Nenhum	Nenhum
	4.3 Tempo de serviço docente em Programas de Inclusão	Não especificado com precisão	6 anos
Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com as professoras M1 e M2 no ano de 2005.			

**Figura 1: Características das professoras de Educação Física M1 e M2 que lecionam para turmas de séries iniciais no ensino regular de uma organização municipal.**

<b>P(S)</b>	<b>DEFICIÊNCIA(S)</b>	<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>SÉRIE</b>
<b>P1</b>	<b>Encefalopatia Crônica</b>	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, limitações em habilidades acadêmicas.	12	F	3
<b>P2</b>	<b>Epilepsia</b> <b>Deficiência Mental</b>	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, limitações em habilidades acadêmicas. Crises convulsivas raramente em ambiente escolar.	11	F	2
<b>P3</b>	<b>Baixa visão</b> <b>Deficiência Mental Leve</b>	Deficiência visual. Visualiza objetos de cinco centímetros quadrados a uma distância máxima de dois metros, situados a um metro de altura do solo; objeto semelhante, porém de quatro centímetros, a um metro e quinze centímetros de distância, visualiza objetos de três centímetros a uma distância de cinquenta centímetros. Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, limitações em habilidades acadêmicas.	9	F	2
<b>P4</b>	<b>Paralisia Cerebral</b>	Incoordenação dos movimentos (maneira diferente para andar) e inabilidade para segurar objetos.	8	M	2
<b>P5</b>	<b>Autismo</b> <b>Deficiência Física</b>	Desenvolvimento prejudicado na interação social e comunicação e repertório restrito de atividades e interesses. Hipersensibilidade a sons; acesso de raiva (DSM- IV) Ausência de um dos membros superiores	13	M	4
<b>P6</b>	<b>Hiperatividade</b> <b>Deficiência Mental</b>	Desenvolvimento prejudicado na interação social e comunicação. Repertório restrito de atividades e interesses. Tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. (DSM- IV)	11	M	2

**Figura 2: Características dos alunos do Grupo de Inclusão**

<b>P(S)</b>	<b>DEFICIÊNCIA(S)</b>	<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>SÉRIE</b>
<b>P7</b>	<b>Síndrome de Down</b> <b>Problema fonoarticulatório</b> <b>Gagueira</b>	Características fenotípicas específicas. Deficiência mental.	10	M	4
<b>P8</b>	<b>Autismo</b>	Desenvolvimento prejudicado na interação social e comunicação e repertório restrito de atividades e interesses.	14	M	3
<b>P9</b>	<b>Deficiência Física</b>	Uso de colete para correção postural. Paraparesia. Escoliose em “C”, disartria; hipotonia nos músculos dos membros superiores e inferiores.	9	F	2
<b>P10</b>	<b>Deficiência Mental</b>	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média; limitações em habilidades acadêmicas.	11	M	2
<b>P11</b>	<b>Hiperatividade</b>	Tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente (DSM-IV).	6	M	1
<b>P12</b>	<b>Síndrome Rubinstein Taybi</b>	Características fenotípicas específicas. Deficiência mental.	14	F	3
<b>P13</b>	<b>Deficiência Física</b>	Leve incoordenação dos movimentos.	10	M	3
<b>F14</b>	<b>Deficiência Auditiva</b>	Percebe sons altos e vibrações. Considerado surdo.	12	M	3
<b>F15</b>	<b>Encefalopatia Crônica</b>	Restrito movimento de membros (superiores e inferiores), com inabilidade para segurar objetos; locomove-se com assistência, em cadeira-de-rodas; não fala.	12	M	3

**Figura 2 (cont) : Características dos alunos do Grupo de Inclusão.**

## **2.2 Descrição de características da organização escolar**

A organização escolar, fundada no ano de 1984, é uma instituição de ensino público, municipalizada em 2002 e com sede própria a partir de 2004. Considerada referência de inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), atende 560 alunos da Pré-Escola à oitava série do Primeiro Grau (mês de dezembro de 2005). Do Pré à quarta série, encontram-se 307 alunos matriculados (104 no período matutino e 203 no vespertino, incluindo 45 PNEs) e 32 professores (16 contratados por tempo de serviço e 16 efetivados por concurso público). De quinta à oitava séries, 253 alunos, incluindo 12 PNEs; 32 professores (17 contratados e 15 efetivos). Esta organização escolar atende Educação de Jovens e Adultos no período noturno, além de ceder espaço físico para o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (que presta atendimento a todas as PNEs da rede municipal de ensino).

A Escola contém 13 salas de aulas, uma sala de vídeo, uma biblioteca, 6 banheiros (3 femininos e 3 masculinos), escada e rampa de acesso às salas de aula; sala de professores, secretaria, sala da direção, sala de coordenação disciplinar, psicopedagoga e supervisão (as três últimas localizadas em uma mesma sala, porém separadas em três setores por paredes e portas de fibra), saguão de entrada, cozinha, dispensa de alimentos, dispensa com materiais de Educação Física, materiais de limpeza e medicamentos; laboratório de informática, sala de recursos, sala do NEESPI (Núcleo de Educação Especial e Inclusiva). Há um terreno baldio nos fundos, pertencente à Escola, para futura construção de quadra de esportes, banheiros (feminino e masculino) e sala de materiais da Educação Física.

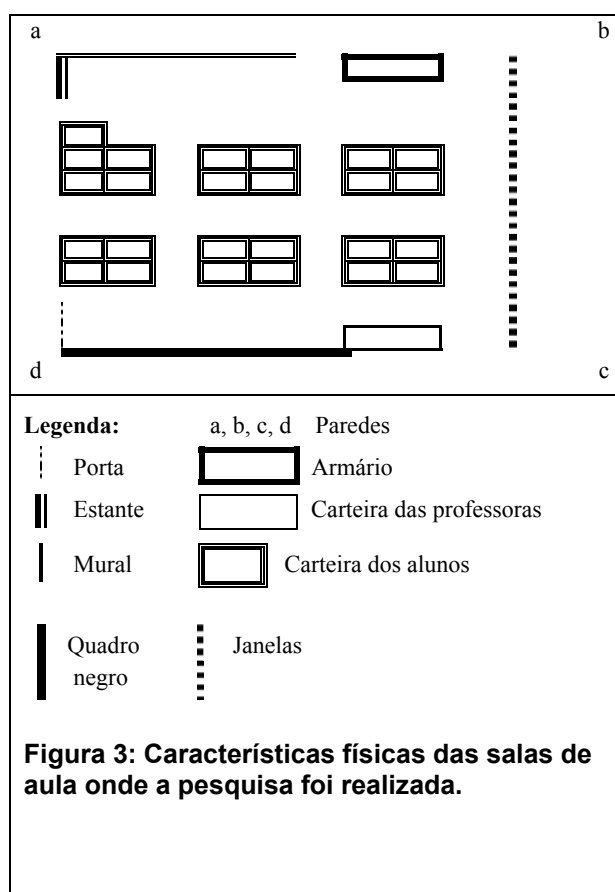
## 2.3 Situação e ambiente

As filmagens das aulas de Educação Física ocorreram em sala de aula e no saguão de entrada da Escola, onde se realizaram as aulas. As salas de aula (Figura 3) apresentaram tamanho (13m x 10m) e estrutura padronizada, com o mesmo número de carteiras, estante, armário, ventiladores de teto (dois) e janelas acompanhadas de cortinas. A disposição das carteiras dos alunos (mesa: 0,6m x 0,42m; cadeira: 0,4m x 0,4m) e das professoras variaram durante os dias da semana, de acordo com o trabalho realizado pelas professoras-de-sala<sup>9</sup>, dentro as seguintes possibilidades: a) em “U”; b) em colunas dispostas em frente à lousa; c) em colunas formadas por duplas ou por trios; d) em círculo, e) em grupos de quatro carteiras, estando duas a duas frente a frente, de lado ou de costas para a lousa; f) em uma das salas a mesa das professoras ficava no fundo da sala, atrás das carteiras dos alunos. As professoras de Educação Física não costumavam mexer na organização das carteiras para ministrarem as suas aulas, ocupando normalmente a parte frontal ou do fundo da sala de aula, conforme maior espaço disponível no momento de cada aula; algumas vezes, usavam as carteiras ou o espaço entre elas.

---

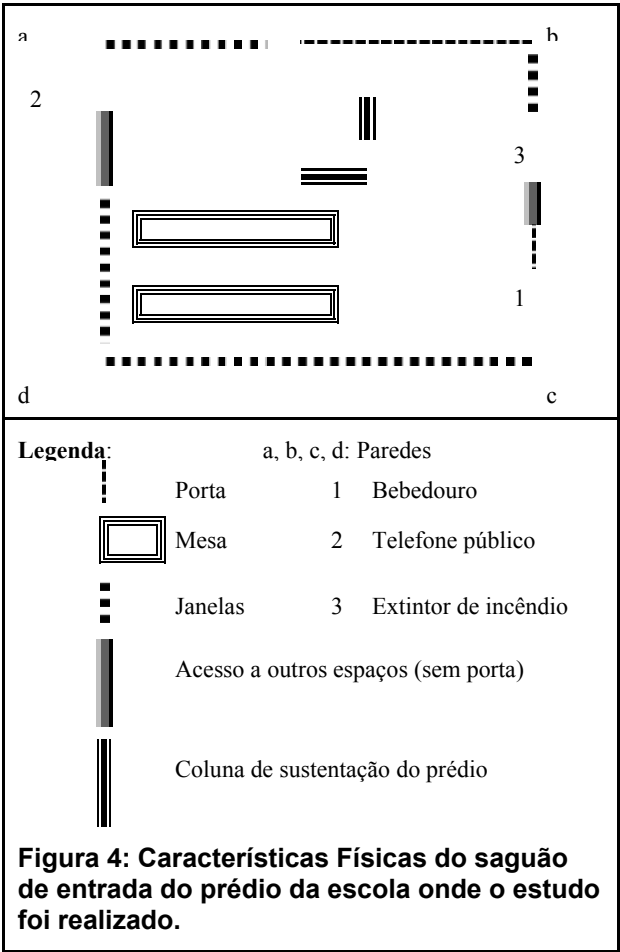
<sup>9</sup> De primeira a quarta séries, cada turma tem duas professoras-de-sala (regente e auxiliar), responsáveis pelo ensino, salvo nas disciplinas de Educação Física, Filosofia e Inglês, ministradas por outros professores.

No saguão (figura 4), a iluminação era artificial e natural simultaneamente. O local interligava a entrada da Escola (porta da parede ab) à secretaria (janela da parede bc), à cozinha (janela da parede ad), à rampa de acesso às salas de aula (porta da parede bc), e era passagem para um segundo saguão (acesso da parede ad) que interligava a porta da dispensa da cozinha, a sala dos professores, a sala de aula do Pré (Pré-Escola), e as duas escadas que davam acesso às salas de aula (aos dois pisos superiores), às salas das especialistas (para atendimento extra-classe à crianças com necessidades especiais de toda a rede regular municipal de ensino), e aos banheiros masculino e feminino do piso térreo da Escola.



A entrevista com a professora M1 realizou-se num outro ambiente de trabalho de M1, local considerado por ela como o ideal para sentir-se à vontade. A entrevista foi

realizada no horário de intervalo de trabalho da professora e durou aproximadamente 40 minutos. O local onde foi realizada a entrevista com a professora M1 era amplo, arejado e com iluminação artificial; havia quatro sofás em torno de uma mesa e, à direita deste ambiente era passagem entre a sala de aula na qual a professora ministrava suas aulas, o elevador de acesso e a escada considerada saída de emergência. Não houve interrupção no decorrer da entrevista.



A entrevista com a professora M2 foi realizada na Escola, no horário em que lecionava para uma turma de cinco alunos, que jogavam jogos de tabuleiro em torno de uma mesa no fundo da sala. O local era arejado, limpo, iluminado por luz solar, com ruídos



dos escolares que se encontravam no ambiente . Na sala havia 20 cadeiras e carteiras escolares: 14 delas dispostas em “U” (cinco de cada lado e 4 no fundo), mais três colunas de duplas de carteiras no centro desta formação em “U”; uma mesa e duas cadeiras de professor, uma lousa, dois ventiladores de teto, um armário e uma estante. A professora considerou o local e a situação como ideais dentro da escola para fornecer a entrevista. A professora solicitou aos alunos que trabalhassem com baixo tom de voz durante o período que estaria conversando com a pesquisadora. Não houve interrupção por parte dos alunos, que seguiram as instruções da professora, nem por outras pessoas externas à aula no decorrer da entrevista.

## **2.4 Equipamentos e materiais**

Foram utilizados os seguintes equipamentos e materiais: a) filmadora VHS (Sony Handycam CCD – TR 506) e microfone-sem-fio (Gama Power – Wireless Microphone GPM – LH) para a observação direta das aulas de Educação Física; b) fitas de vídeo para armazenar as filmagens das aulas; c) canetas esferográficas e folhas específicas em formato para registro cursivo (Anexo 1), e em formato para registro de contingência de três termos (Anexo 2) para as observações diretas, folha com a relação das categorias que foram observadas (Anexo 3); d) formulário (Anexo 4), gravador do tipo micro cassette recorder TP – MIO5 da marca Aiwa” e caneta para entrevista com as professoras; e) um videocassete, com a possibilidade de marcar os segundos (“timer”) na tela da televisão; e f) uma televisão de 21 polegadas.

## **2.5 Procedimento**

### **2.5.1 Da escolha e seleção da organização escolar**

A organização escolar foi selecionada por ser considerada escola-referência por incluir pessoas com necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino do município.

### **2.5.2 Da escolha e seleção dos participantes**

Foram escolhidos para participar: duas professoras de Educação Física e 30 escolares (15 alunos com necessidades especiais e 15 alunos sem necessidades especiais) de turmas ministradas por essas professoras.

Os critérios de escolha das professoras foi o fato de ministrarem aulas em turmas de séries iniciais (foco deste estudo) desde o início do ano letivo nesta escola, e por já atuarem há mais de 10 anos em organizações escolares do ensino regular.

Os alunos das professoras selecionadas foram sorteados para comporem a amostra. Para isso, a pesquisadora anotou todos os nomes dos alunos de cada turma, organizou-os em folhas de papel, dentro de dois grupos separados para cada uma das turmas (participantes do Grupo de Alunos de Inclusão e participantes do Grupo de Referência), realizou o sorteio, retirando os nomes de uma caixa e anotou os nomes na ordem em que foram sorteados. Antes de cada sessão filmada, a pesquisadora divulgava o nome do aluno sorteado (seguindo a ordem do sorteio), junto ao grupo de alunos presentes, e perguntava se ele gostaria de colocar o microfone preso à camisa naquele momento de aula. Caso o aluno não concordasse, era dito o nome do próximo aluno (do grupo correspondente) e, na

seção de filmagem seguinte (que poderia ser realizada dentro da mesma aula de Educação Física), passava para a lista de alunos do segundo grupo, sem esclarecer aos alunos que estavam dispostos em dois grupos que eram sorteados de forma intercalada: Grupo de Alunos de Inclusão (GI) e Grupo de Referência (GR). Em outra sessão de coleta de dados, a leitura da sequência de alunos sorteados recomeçava desde o primeiro aluno sorteado que não tivesse participado com o microfone, seja por ter faltado à aula, como por ter afirmado não querer usar o microfone em aula antecedente. No momento da divulgação dos nomes, o aluno deveria responder se naquela sessão de filmagem gostaria ou não de ficar com o microfone e o seu interesse era respeitado. A maioria dos alunos gritava (“eu, eu...”; “me deixa ficá professora”; “deixa eu ficá com ele”) no começo de cada aula, pedindo para ficar com o microfone, mas a pesquisadora repetia as regras no começo de cada aula, lembrando que apenas os alunos sorteados para o dia, poderiam contribuir utilizando o microfone, embora todos aparecessem em uma ou outra filmagem.

### **2.5.3 Da elaboração dos instrumentos de observação**

#### **a) formulário de entrevista para as professoras M1 e M2**

Para a realização das entrevistas com as professoras, foi elaborado um formulário (Anexo 4) para o preenchimento das informações que caracterizam o seu perfil. Os aspectos observados foram: dados sócio-demográficos, dados profissionais, titulação, tempo de docência e atividades de ensino.

#### **b) roteiro de filmagem das aulas de Educação Física**

O objetivo das filmagens foi coletar os dados para responder à pergunta de pesquisa, a partir da análise de variáveis presentes no fenômeno investigado.

A câmera filmadora, portátil, ficava junto à pesquisadora, possibilitando a sua movimentação pela sala ou saguão, conforme necessidade do momento. A filmadora ficava a uma distância aproximada de três a seis metros de distância do aluno-participante e era registrada a posição mais frontal possível deste aluno. Cada aluno-participante portava um microfone-sem-fio preso à sua camiseta durante a filmagem a ele dirigida.

#### **2.5.4 Do contato com os participantes**

a) com a direção e com as professoras da organização escolar

O contato com as professoras para o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e obtenção do consentimento para a realização de entrevistas individuais, bem como de filmagens de aulas ocorreu individualmente na escola em que trabalhavam. Nesse contato, foi esclarecido: a) que a identificação dos participantes não seria divulgada; b) que os dados ficariam sob responsabilidade da pesquisadora e de seu orientador de pesquisa; c) que as professoras poderiam retirar-se a qualquer momento do estudo, sem qualquer tipo de penalidade, bastando entrar em contato com a pesquisadora, contatando-a no ambiente de trabalho, por telefone (do trabalho ou particular) ou por e-mail; e d) que estaria garantido sigilo de identidade dos participantes. Apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa, foi solicitado à direção da Escola o consentimento para a realização do estudo. A direção da Escola autorizou a realização das entrevistas em horário de trabalho, com substituição das professoras no horário considerado mais apropriado para pesquisadora e para as professoras, e também autorizou a filmagem das aulas de educação física nas turmas selecionadas.

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) autorizou o estudo e então a pesquisadora entrou em contato novamente com as professoras de Educação Física e também com os alunos da referida escola para iniciar a coleta de dados.

b) com os pais ou responsáveis por cada aluno-participante

Os contatos realizados com os pais dos alunos ocorreram pessoalmente na Escola ou por telefone, para solicitar a autorização para filmagens de seus filhos em aulas e posterior análise e divulgação, e também para esclarecer sobre a pesquisa a ser realizada (autorizações de cada participante para filmagens e estudos já estavam registradas e assinadas na folha de matrícula de cada estudante). Todos os responsáveis concordaram com a participação do respectivo aluno no estudo.

c) com os alunos-participantes

O contato com os alunos ocorreu em sala de aula e foi-lhes explicado que: a) a pesquisadora estaria fazendo um estudo para observar o ensino das aulas de Educação Física; b) seriam filmadas algumas aulas para ver de que forma estaria ocorrendo a inclusão de pessoas com necessidades especiais; c) se o aluno não quisesse participar da filmagem, era preciso avisar ou a sua professora, ou à pesquisadora ou a outra qualquer outra pessoa que comunicasse a pesquisadora, para que este aluno não fosse filmado, e caso já tivesse sido filmado fosse igualmente excluído do estudo, sem ser penalizado; d) apenas a pesquisadora, a pesquisadora auxiliar e o orientador do estudo teriam acesso às filmagens; e) os alunos poderiam retirar suas dúvidas com a pesquisadora. Não houve desistência de participação nem questionamentos sobre o trabalho realizado por parte dos alunos-participantes.

### **2.5.5 Da coleta de dados**

a) Nas aulas de Educação Física

A filmagem iniciava-se com a pesquisadora verbalizando as regras no começo de cada aula. Os alunos costumavam gritar no começo de cada aula pedindo para ficar com o microfone, mas a pesquisadora sempre repetia as regras no começo de cada aula,

relembrando que apenas os alunos sorteados para o dia, poderiam contribuir utilizando o microfone, embora todos aparecessem, em um ou mais momentos, no decorrer das filmagens.

Considerando-se a diversificação das aulas de Educação Física, nas quais eram ministradas partes de aulas teóricas e partes práticas, a pesquisadora portava a câmera filmadora consigo, circulando pela sala ou saguão onde foram ministradas as aulas, procurando filmar cada aluno-participante de frente; porém, dada a rápida movimentação e mudança de direção dos alunos em algumas circunstâncias, nem sempre era possível obter a filmagem frontal. As filmagens ocorreram nos meses de julho a setembro de 2006, e constaram de 36 sessões de 45 minutos de cada turma de M1 e duas sessões da turma de M2.

Para que os participantes se adaptassem à presença de uma pessoa observando e ou filmando as aulas de educação física, a pesquisadora esteve presente em duas das aulas (45 minutos cada) da turma da professora M2 e, em média, em 7,2 aulas de cada uma das turmas da professora M1. A diferença no procedimento de adaptação pode estar associada ao fato de 20 dos 23 alunos da turma de M2 já terem sido alunos da pesquisadora, no decorrer do ano anterior ao estudo realizado, bastando duas aulas para que os alunos se acostumassem à sua presença e participassem das aulas sem direcionar o seu olhar à filmadora. Nas turmas de M2, a adaptação foi mais lenta. Inicialmente, a pesquisadora interagiu com a turma, participou de brincadeiras de roda e auxiliou a professora em algumas atividades. Posteriormente filmou as aulas e descartou os dados de filmagens em que alunos dirigiam seus olhares para a câmera filmadora.

As professoras M1 e M2 procuraram diversificar suas aulas filmadas com o intuito de mostrar o seu trabalho realizado no decorrer do ano. No decorrer das 36 filmagens de

aulas ministradas pelas duas professoras, foi possível testar as condições de filmagem, bem como adaptar o microfone à lapela da camiseta dos alunos. Inicialmente a pesquisadora propôs que o microfone fosse colocado na camisa das professoras, mas M1 afirmou que não se sentiria à vontade usando um microfone e que acreditava que o microfone interferiria no processo de sua aula tendo em vista que os alunos a olhariam de uma forma diferente à habitual. Já M2 demonstrou interesse e satisfação por usar o microfone. Porém, para padronizar a forma de coleta de dados, optou-se pelo uso do microfone apenas na lapela da camiseta de cada aluno selecionado para o estudo.

Após o período de adaptação dos alunos e das professoras à presença da pesquisadora e da filmadora, foram registradas as sessões de filmagens a serem consideradas para o estudo. O critério para a realização das filmagens era a presença de, no mínimo 80 por cento dos integrantes da turma, pois nos dias de chuva a presença de alunos reduzia, chegando a apenas um terço. No mês de setembro, concluíram-se as sessões de filmagens.

Ao todo, foram registradas em fitas de vídeo 30 sessões de 15 minutos para posterior observação e análise. Das 30 filmagens, 15 focalizaram alunos com necessidades especiais (Grupo de Alunos de Inclusão – GI –) e 15 focalizaram alunos sem essas necessidades (Grupo de Referência – GR –), registrando as relações estabelecidas entre cada aluno e seus pares, professoras e ou outras pessoas com as quais interagiram no intervalo de tempo selecionado. Para efeitos deste estudo, foram consideradas apenas as relações estabelecidas entre aluno-participante e professora.

#### b) Na entrevista com as professoras

As professoras de Educação Física foram entrevistadas no mês de novembro de 2005. Cada uma das participantes definiu o local, a data e o horário que melhor lhe

conviera. Antes de iniciar a sequência de perguntas do roteiro, a pesquisadora perguntava se poderia gravar a entrevista e, com o consentimento delas, acionava o gravador e colocava-o ao seu lado, próximo da entrevistada, para garantir boa qualidade da gravação. A entrevista com a professora M1 durou 40 minutos e a com a M2, 55 minutos, sendo realizadas sem interrupções. O roteiro de perguntas foi seguido e as respostas, além de gravadas, foram registradas nos espaços apropriados de cada folha de registro.

### **2.5.6 Do registro dos dados**

#### **a) Das entrevistas com as professoras**

As entrevistas com as professoras M1 e M2 foram registradas com caneta esferográfica nas folhas de registro de entrevista. Foi utilizado um gravador, com o consentimento das participantes. Entretanto, não foi intenção da pesquisadora transcrever as entrevistas na íntegra, mas apenas utilizá-las caso houvesse perda de informação. As fitas foram identificadas com um adesivo. Os dados coletados nas entrevistas foram utilizados para caracterizar o perfil das professoras M1 e M2.

#### **b) Das filmagens das aulas de Educação Física**

Foram registradas 22 filmagens (11 alunos do GI e 11 do GR), nas turmas da professora M1, e 8 nas turmas da M2 (4 alunos do GI e 4 do GR). Posteriormente, foram transferidos os registros para fitas de vídeo VHS, etiquetadas por números correspondentes a cada participante, e por tempo de gravação relacionada a cada sessão.

#### **a) Do registro cursivo das sessões de filmagens dos alunos participantes**

Cinco sessões (de 15 minutos) de filmagens de alunos-participantes foram registradas de forma contínua e cursiva, para subsidiar a elaboração das categorias



comportamentais dos alunos e das professoras, presentes nas relações observadas entre professora e aluno.

b) Da elaboração das categorias a serem observadas

Foram construídas categorias comportamentais a partir do registro cursivo contínuo, enfocando os aspectos mais relevantes e significativos das interações observadas entre alunos e professores, que foram usados como referência em registros de observações posteriores. Respostas apresentadas na interação professor-aluno durante as aulas de Educação Física foram registradas e agrupadas em classes de respostas mutuamente excludentes (Anexo 3). Para o registro, foi utilizada a Folha de Registro de Contingência de Três Termos (Anexo 2): na coluna do meio, foram registradas as respostas dos alunos (R) e, nas colunas 1 e 3, foram registradas as respostas das professoras e ou dos colegas como componentes antecedentes (SD) e conseqüentes (SR) em relação às respostas dos alunos. Foram registradas no máximo uma resposta (antecedente à do aluno, do próprio aluno, conseqüente à do aluno) em cada coluna, dentro de cada intervalo de cinco segundos. No caso em que houve apresentação de mais de uma resposta, foi registrada a considerada mais importante na situação apresentada. Na Tabela 1 (p.37), constam os códigos, os nomes e respectivas definições das categorias de respostas das professoras e, na Tabela 2 (p.40), constam os códigos, os nomes e as respectivas definições das categorias de respostas dos alunos-participantes.

**Tabela 1: Relação dos comportamentos da professora, com as respectivas siglas, nomes e descrição.**

<b>SIGLA</b>	<b>NOME</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>EX</b>	Explicar/ Informar	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora. Aluno olha para a professora. Aluno olha para o colega.</p> <p><b>R:</b> Explicar uma atividade. Informar algo aos alunos. Escrever no quadro-negro.</p> <p><b>C:</b> Aluno olha para a professora. Aluno olhando para o colega. Aluno olha para a janela.</p>
<b>I</b>	Instruir/ Solicitar/ Demonstrar	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora. Aluno olha para a professora. Aluno olha para o colega.</p> <p><b>R:</b> Solicitar, instruir ou demonstrar a atividade antes ou durante a sua realização pelo(s) aluno(s). Cantar ou narrar uma história, que dever ser acompanhada pela realização de tarefas pelo(s) aluno(s), dançar, fazer mímica.</p> <p><b>C:</b> Aluno olha para a professora. Aluno olha para o colega. Aluno realiza ou não a atividade proposta.</p>
<b>PT</b>	Perguntar ao grupo de alunos	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora. Aluno olha para a professora. Aluno olha para o colega.</p> <p><b>R:</b> Fazer uma pergunta para os alunos.</p> <p><b>C:</b> Aluno responde ou não à pergunta. Aluno olha ou não para a professora.</p>
<b>PS</b>	Perguntar ao aluno- participante	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora. Aluno olha para a professora. Aluno olha para o colega.</p> <p><b>R:</b> Fazer uma pergunta para o aluno.</p> <p><b>C:</b> Aluno responde ou não à pergunta.</p>
<b>CHA</b>	Chamar atenção para a atual ou nova atividade.	<p><b>A:</b> Aluno realiza uma atividade. Conversa. Olha para o colega. Olha para a professora. Aluno próximo ou afastado da professora.</p> <p><b>R:</b> Chamar os alunos, por meio de fala, gestos ou palmas.</p> <p><b>C:</b> Aluno olha ou não para a professora. Aproxima-se ou não da mesma.</p>

**Tabela 1 (cont.):** Relação dos comportamentos da professora, com as respectivas siglas, nomes e descrição.

<b>CCA</b>	Corrigir comportamentos acadêmicos	<p><b>A:</b> Aluno realiza movimento corporal de forma considerada inadequada pela professora. Aluno responde alguma pergunta acadêmica de forma considerada inadequada pela professora. Quaisquer comportamentos acadêmicos emitidos pelo aluno que a professora considera passíveis de melhora.</p> <p><b>R:</b> Advertir e ou repreender o(s) aluno(s). Balançar a cabeça para os lados, fazendo sinal de negação. Comentar o que considera inadequado no movimento corporal do (s) aluno(s). Auxiliar o aluno a modificar seu comportamento, com ou sem contato corporal. “Eu acho que X (“X” representando nome de aluno) não vai conseguir fazer porque...”</p> <p><b>C:</b> Aluno modifica ou não o seu comportamento.</p>
<b>CNA</b>	Corrigir comportamentos não-acadêmicos	<p><b>A:</b> Aluno comporta-se de forma considerada não-adequada pela professora. Aluno realiza outra tarefa que não a proposta pela professora. Olha para outra pessoa ou local que não seja a professora ou por ela solicitado.</p> <p><b>R:</b> Advertir e ou repreender o(s) aluno(s). Balançar a cabeça para os lados, fazendo sinal de negação. Comentar ou corrigir o que considera inadequado no comportamento do(s) aluno(s). Auxiliar o aluno a corrigir seu erro, com ou sem contato corporal. Conduzir o aluno(s) pelo braço(s).</p> <p><b>C:</b> Aluno modifica ou não o seu comportamento.</p>
<b>S</b>	Sorrir	<p><b>A:</b> Aluno realiza ou não uma atividade proposta. Aluno olha ou não para a professora.</p> <p><b>R:</b> Sorrir mostrando ou não os dentes. Rir.</p> <p><b>C:</b> Aluno realiza ou não uma atividade proposta. Aluno olha ou não para a professora.</p>
<b>BJ</b>	Beijar	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora.</p> <p><b>R:</b> Beijar o aluno.</p> <p><b>C:</b> Aluno sorri ou não.</p>

**Tabela 1 (cont.):** Relação dos comportamentos da professora, com as respectivas siglas, nomes e descrição.

<b>ABR</b>	<b>Abraçar</b>	<p><b>A:</b> Aluno próximo à professora.</p> <p><b>R:</b> Envolver seus braços no corpo do aluno</p> <p><b>C:</b> Aluno olha ou não para a professora.</p>
<b>AU</b>	<b>Ausentar-se</b>	<p><b>A:</b> Grupo de alunos próximo à professora.</p> <p><b>R:</b> Afastar-se dos alunos e realizar atividade que não se refere ao que eles estão fazendo naquele momento (atender o telefone, manipular material didático, conversar com outras pessoas que não sejam seus alunos).</p> <p><b>C:</b> Aluno realiza a atividade proposta. Aluno conversa com o colega.</p>
<b>ES</b>	<b>Elogiar o sujeito</b>	<p><b>A:</b> Aluno realiza uma atividade, auxilia um colega ou a própria professora, interage com outras pessoas.</p> <p><b>R:</b> Aprovar/ demonstrar que concorda com a ação do aluno com gestos corporais (sinal de sim com a cabeça) e ou com palavras.</p> <p><b>C:</b> Aluno olha para a professora. Realiza a atividade proposta. Auxilia um colega ou a própria professora. Interage com colega ou pessoa externa à aula.</p>
<b>ETA</b>	<b>Elogiar a turma ou a atividade proposta</b>	<p><b>A:</b> Aluno realiza uma atividade, auxilia um colega ou a própria professora, interage com outras pessoas.</p> <p><b>R:</b> Aprovar/ demonstrar que concorda com a ação dos alunos com gestos corporais (sinal de sim com a cabeça) e ou com palavras. “Viu que legal?”/ “Muito bem.”</p> <p><b>C:</b> Aluno realiza a atividade proposta. Auxilia um colega ou a própria professora. Interage com outras pessoas.</p>
<b>Z</b>	<b>Incentivar</b>	<p><b>A:</b> Aluno realiza atividade. Aluno olha para o material de Educação Física.</p> <p><b>R:</b> Professora incentiva o aluno a realizar uma atividade. “Quase! Vai, concentra”.</p> <p><b>C:</b> Aluno realiza a atividade.</p>

**Tabela 2: Relação dos comportamentos dos alunos-participantes, com as respectivas siglas, nomes e descrição.**

<b>SIGLA</b>	<b>NOME</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OP</b>	Olhar para a professora	<b>A:</b> Professora próxima ao aluno. <b>R:</b> Olhar para a professora. <b>C:</b> Professora olha ou não para o aluno.
<b>RT</b>	Realizar a tarefa	<b>A:</b> Professora solicita a realização de uma tarefa acadêmica. <b>R:</b> Cumprir total ou parcialmente a tarefa solicitada pela professora. Realizar movimentos solicitados. Responder oralmente à professora. Equilibrar material sobre alguma parte do corpo. Cantar. Realizar mímica. Caminhar. <b>C:</b> Professora olha ou não para o aluno. Elogia. Corrige o aluno.
<b>RO</b>	Realizar outras atividades	<b>A:</b> Professora solicita a realização de uma tarefa acadêmica. <b>R:</b> Realizar outra atividade que não tenha sido solicitada pela professora. Sentar, deitar, permanecer em uma posição fixa não solicitada. Jogar o material de aula para cima sem a solicitação da professora. <b>C:</b> Professora olha ou não para o aluno. Repreende ou não o aluno.
<b>FPA</b>	Falar com a professora sobre a atividade	<b>A:</b> Professora solicita atividade. <b>R:</b> Questionar atividade. Falar a respeito da atividade com a professora. <b>C:</b> Professora responde ou não.

**Tabela 2 (cont.):** Relação dos comportamentos dos alunos-participantes, com as respectivas siglas, nomes e descrição.

<b>PP</b>	Perguntar à professora	<p><b>A:</b> Professora perto do aluno.</p> <p><b>R:</b> Solicitar informação. Solicitar auxílio para realizar uma tarefa.</p> <p><b>C:</b> Professora responde ou não ao aluno. Professora auxilia ou não o aluno.</p>
<b>FPO</b>	Comentar com a professora	<p><b>A:</b> Professora próxima ao aluno.</p> <p><b>R:</b> Dirigir-se à professora e chamá-la, relatar à professora sobre a ocorrência de eventos não acadêmicos em aula (brigas), .</p> <p><b>C:</b> Professora responde ou não ao aluno.</p>
<b>S</b>	Sorrir	<p><b>A:</b> Professora explicando a atividade. Professora instruindo a atividade.</p> <p><b>R:</b> Sorrir mostrando ou não os dentes. Rir.</p> <p><b>C:</b> Professora explica a atividade. Professora instrui a atividade.</p>
<b>SS</b>	Sinal de sim com a cabeça	<p><b>A:</b> Professora explica ou informa atividade. / Professora pergunta alguma coisa ao(s) aluno(s).</p> <p><b>R:</b> Fazer sinal de sim com a cabeça</p> <p><b>C:</b> Professora prossegue a explicação ou informação.</p>
<b>SN</b>	Sinal de não com a cabeça	<p><b>A:</b> Professora explica ou informa atividade. / Professora pergunta alguma coisa ao(s) aluno(s).</p> <p><b>R:</b> Fazer sinal de não</p> <p><b>C:</b> Professora prossegue a explicação ou informação.</p>
<b>B</b>	Bater no colega	<p><b>A:</b> Professora olhando para o(s) aluno(s).</p> <p><b>R:</b> Bater com a mão aberta ou fechada no colega. Chutar o colega. Empurrar o colega com uma ou duas mãos contra o armário, parede ou chão. Bater com uma revista na cabeça ou rosto do colega. Segurar o colega pela roupa e empurrar em qualquer direção.</p> <p><b>C:</b> Professora repreende ou não o aluno.</p>

**Tabela 2 (cont.):** Relação dos comportamentos dos alunos-participantes, com as respectivas siglas, nomes e descrição.

---

<b>DOA</b>	Desviar o olhar da atividade	<b>A:</b> Professora próxima ao aluno. Professora demonstra a atividade. <b>R:</b> Olhar para pessoas ou locais que n relacionados à atividade. <b>C:</b> Professora repreende ou não o aluno.
<b>AF</b>	Afastar-se	<b>A:</b> Professora solicita atividade. <b>R:</b> Caminhar ou correr da professora e dos colegas. <b>C:</b> Estar distante da professora e dos colegas, sem participar da aula.
<b>R</b>	Reclamar da aula	<b>A:</b> Professora explica a atividade. Professora olha para o(s) aluno(s). <b>R:</b> Criticar a aula para a professora. <b>C:</b> Professora segue explicando a atividade. Professora olha para outros alunos.
<b>M</b>	Manipular objetos	<b>A:</b> Professora explica ou instrui. <b>R:</b> Utilizar as mãos, dedos ou outra parte do corpo para segurar, abrir, fechar, tocar, morder, rodar objetos não relacionados à aula. Folhear um livro. Mexer no mural da sala. Manipular material de atividade anterior. <b>C:</b> Professora explica ou instrui. Professora repreende ou não o aluno.
<b>L</b>	Largar objetos	<b>A:</b> Professora repreende o aluno. <b>R:</b> Soltar objeto. <b>C:</b> Professora explica ou instrui.

---

c) Do teste de fidedignidade das categorias

Assim que as categorias foram elaboradas, a pesquisadora e pesquisadora-auxiliar estudaram as categorias comportamentais dos alunos e das professoras com seus respectivos códigos, nomes e descrições, memorizando-os para facilitar o registro. A seguir, observaram os vídeos com as sessões de filmagem e, concomitantemente, registraram (conforme Folha de Registro de Contingência de Três Termos apresentada no anexo 2) as categorias de respostas previamente especificadas, de cada um dos alunos e das professoras no decorrer de quatro sessões de 15 minutos. As definições de categorias foram revistas nos casos em que houve discordância com relação ao evento observado. Não foi utilizado cálculo de teste de fidedignidade tendo em vista que houve 100 por cento de concordância entre os registros de categorias.

d) Do registro por categorias das filmagens dos 30 alunos-participantes

Todas as sessões, registradas em fitas de vídeo, foram observadas simultaneamente pela pesquisadora e pesquisadora-auxiliar, porém, elas não trocaram informações durante as observações e registros. Foi utilizada a técnica de registro a intervalos (Fagundes, 1982), no qual são registradas as observações em intervalos consecutivos de tempo previamente determinado; no caso presente, foram escolhidos intervalos de dez segundos, divididos em intervalos intercalados de cinco segundos, isto é, observam-se nos primeiros cinco segundos e registram-se nos próximos cinco segundos. Terminado o período de 15 minutos, o registro da sessão na fita foi reiniciado e foi repetido o procedimento de registro; porém, nesta segunda etapa de observação, os intervalos de observação e registro foram invertidos: no intervalo em que se observou, nesta segunda etapa, se registrou e, no intervalo em que se registrou, ainda na segunda etapa, se observou. Para controlar os intervalos de tempo de observação e registro, utilizou-se o cronômetro interno do próprio



aparelho de TV (que se apresenta visível na tela no momento da reprodução de gravações) e, no caso de gravações em que o cronômetro não estava visível na tela da televisão, foi acionado o cronômetro do vídeo-cassete. Ao final de cada sessão, os registros realizados pelas duas observadoras foram comparados e foi verificada sua concordância. Em casos de desacordo, foram re-avaliadas e re-elaboradas as categorias de forma a eliminar dupla interpretação.

### **2.5.7 Da organização, tratamento e análise dos dados**

#### **a) Das filmagens**

As relações estabelecidas entre professora e alunos foram analisadas a partir dos registros de 180 intervalos de 5 segundos, com componentes observados dessas relações, e registrados dentro do Grupo de Alunos Incluídos (GI) e do Grupo de Referência (GR). Os dados percentuais foram obtidos tomando-se cada entrada referente à relação ou resposta observada e dividindo-a pela soma de todas as relações ou respostas de entrada. Em alguns dos intervalos não foi possível identificar a direção do olhar do aluno, tendo em vista que o ângulo de filmagem nem sempre permitia registrar a professora e o aluno simultaneamente. Nestes casos, foram excluídos os registros desses intervalos caso a direção do olhar fosse considerada componente fundamental da relação estabelecida. As porcentagens das quantidades de relações observadas em cada grupo foram comparadas.

Tabelas e figuras foram elaboradas para facilitar o tipo de interpretação.

#### **b) Das entrevistas com as professoras**

As respostas das professoras à entrevista (formulário: Anexo 4) foram registradas na Figura 1 (p.21) com o propósito de caracterizar o seu perfil.

### **3 RESULTADOS DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO PROCESSO DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nas Figuras 5, 6, 7 e 8 estão apresentadas as ocorrências, em números brutos e porcentagens, dos tipos de relações (R-SR, SD-R, R, e SD-R-SR) observadas entre professoras (Ms) e alunos-participantes (Ps) dos Grupos de Alunos de Inclusão (GI) e de Referência (GR). O tipo de relação está denominado conforme a identificação ou não dos seguintes componentes por ocasião da observação direta: SD, estímulo discriminativo modelado de M; R, resposta ou ação de P; SR, estímulo reforçador de M. Em cada uma das figuras (5, 6, 7 e 8), os gráficos posicionados na parte superior referem-se ao GI, cujos dados são complementares com relação às porcentagens de respostas acadêmicas (R acad) e não-acadêmicas (R não-acad); o mesmo ocorre com os gráficos posicionados na parte inferior das figuras, referentes ao GR.

Nos eixos horizontais dos gráficos, os Ps estão representados por números de 1 a 30 e estão separados por grupos: GI e GR. Os Ps (de 1 a 11) e de (16 a 26) correspondem às turmas de M1; Ps de (12 a 15) e de (27 a 30), às turmas de M2; porém, as turmas de M1 e M2 não estão analisadas separadamente neste estudo.

Os dados estão apresentados em número de ocorrências e porcentagens para que semelhanças entre porcentagens não mascarem diferenças observadas em número de ocorrências entre os Ps. Desta forma, por exemplo, é possível identificar na figura 7

(gráfico referente a respostas isoladas não-acadêmicas) que uma diferença de 3 por cento pode corresponder a 145 respostas, quando o número máximo de ocorrências não pode ultrapassar 180<sup>10</sup>: nesta situação, P(8) apresenta 177 R não-acad (equivalente a 100 por cento de suas respostas) enquanto P(7) apresenta 32 R não-acad (97 por cento de suas respostas).

A ausência de apresentação de dados e números de alguns P(s) nas figuras indica que esses Ps não apresentam o tipo de resposta ou relação (acadêmica e não-acadêmica) no intervalo de tempo observado.

Nos gráficos das Figuras 5, 6, 7 e 8, as barras representam as porcentagens e estão indicadas pelos eixos verticais à esquerda, distribuídas em quatro intervalos igualmente distribuídos (primeiro intervalo com valores de zero a 25 por cento; o segundo, de 25 a 50 por cento; o terceiro, de 50 a 75 por cento e o quarto, de 75 a 100 por cento, com intervalo fechado<sup>11</sup> no valor zero e também no final de cada intervalo citado). Os losangos representam os dados brutos em números de ocorrências e seus valores estão indicados pelos eixos verticais à direita, variando de 0 a 180 ocorrências.

---

<sup>10</sup> 180 é o número de intervalos, de tempo de cinco segundos, observados de cada P.

<sup>11</sup> No primeiro intervalo, os valores 0 e 25 por cento foram incluídos; no segundo, foi incluído o 50 por cento; no terceiro, o 75 por cento; e no quarto, o 100 por cento.

### **3.1 Relações entre professoras e alunos-participantes, nas quais as ações das professoras conseqüenciam as respostas dos participantes**

Na Figura 5, encontram-se as ocorrências das relações R-SR entre Ps e Ms, representativas das R acad dos GI e GR (gráficos da esquerda, superior e inferior respectivamente), R não-acad dos GI e GR (gráficos da direita, superior e inferior respectivamente) e respostas de conseqüenciação (SR) das Ms aos diferentes tipos de R (acad e não-acad) dos Ps.

No GI, há conseqüenciação das R-acad de sete Ps (1, 3, 6, 7, 9, 10 e 15)<sup>12</sup> e, no GR, ocorre conseqüenciação das R-acad de oito Ps (16, 20, 21, 22, 23, 25, 27 e 29). As porcentagens de relações acadêmicas conseqüenciadas do GI distribuem-se da seguinte forma: três Ps (1, 6 e 9) situam-se no quarto intervalo, apresentando cada um deles 100 por cento de ocorrências de R-acad; a porcentagem dos outros dois Ps (3 e 10) situa-se, respectivamente, no terceiro (com 75 por cento) e segundo (com 50 por cento) intervalos. No GR, as porcentagens dos cinco Ps, cujas relações acadêmicas foram conseqüenciadas, encontram-se todas no quarto intervalo com 100 por cento de R-acad. A porcentagem

---

<sup>12</sup> O desempenho dos Ps 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 26, 28 e 30 não está representado na figura 6 por não terem apresentado respostas dessa categoria por ocasião do procedimento observação direta.

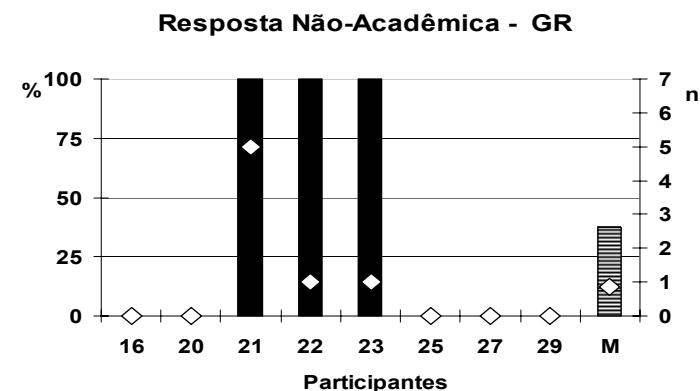
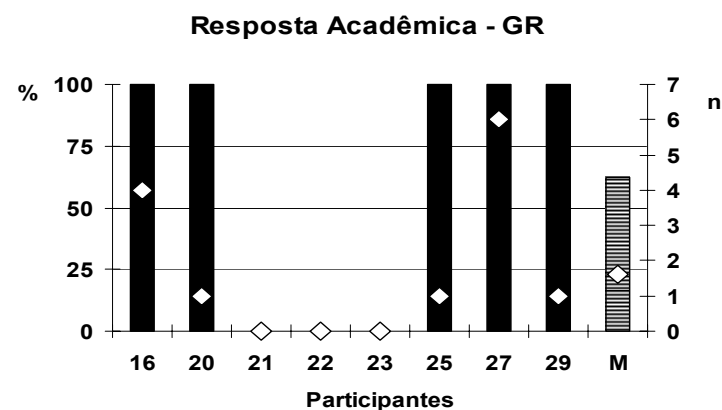
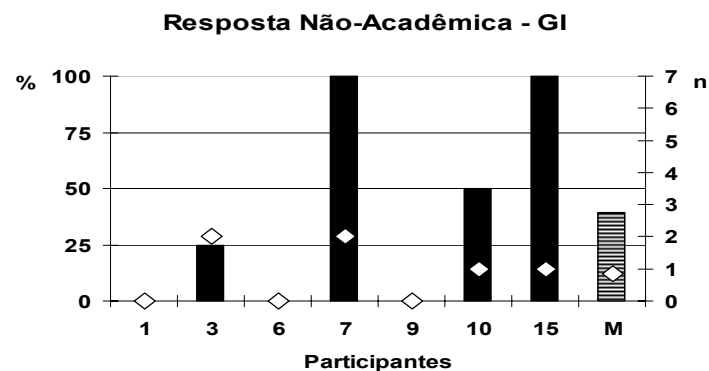
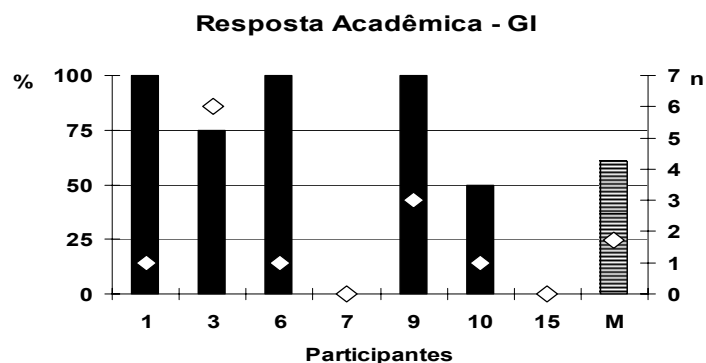
média das relações acadêmicas conseqüenciadas é praticamente idêntica para ambos os grupos (GI com 60,71 por cento; e GR com 62,50 por cento).

Em relação às R não-acad (gráficos da direita), há conseqüenciação do desempenho de quatro Ps (3, 7, 10 e 15) do GI e de três Ps (21, 22 e 23) do GR. Para dois Ps (7 e 15) do GI, a porcentagem situa-se no quarto intervalo com 100 por cento de ocorrências e, para os Ps 3 e 10 desse mesmo grupo, a porcentagem situa-se, respectivamente no primeiro (de 0 a 25 por cento) e segundo (de 25 a 50 por cento) intervalos. No GR, os três Ps, cujas relações não-acadêmicas foram conseqüenciadas, as porcentagens encontram-se todas no quarto intervalo com 100 por cento de ocorrências. A porcentagem média dessas relações é praticamente idêntica para ambos os grupos (GI com 39,29 por cento; e GR com 37,5 por cento).

A comparação entre os dados de ambos os grupos (R acad versus R não-acad) permite afirmar que a professora conseqüencia, no Grupo GI, maior proporção de R acad (média de 60,71 por cento) do que as R não-acad (média de 39,29 por cento). Os Ps 1, 6 e 9 foram conseqüenciados apenas em R acad; P 7 e P 15 em R não-acad; e os Ps 3 e 10, tanto em R acad como em não-acad.

Pode ser observado na Figura 5 que a M conseqüencia um P a menos do grupo GI quando comparado com os Ps do GR e também que os Ps do grupo GI apresentam maior variabilidade de respostas (R acad e R não-acad) conseqüenciadas, enquanto que os Ps do

### Respostas dos alunos-participantes seguidas de consequência das professoras



Os Ps 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 26, 28 e 30 não estão representados por não apresentarem relação R – SR por ocasião das observações diretas.

Os símbolos “%” e “n” referem-se a porcentagem e número de ocorrências de respostas respectivamente.

M refere-se à média das porcentagens dos Ps que constam no gráfico.

**Figura 5:** Porcentagem e número de ocorrência das relações entre professoras (Ms) e alunos-participantes (Ps), nas quais as Ms consequenciam respostas acadêmicas e não-acadêmicas dos Ps.

grupo GR apresentam apenas um tipo (100 por cento R-acad ou 100 por cento R não-acad) dessas respostas.

O comportamento operante ajusta-se a modificações no ambiente assim que o sujeito que se comporta adquire novas respostas em detrimento das antigas (Skinner, 2003). No momento em que as Ms estão reforçando positiva ou negativamente as respostas dos Ps, estão alterando suas probabilidades de re-ocorrência. É possível verificar (Figura 5) que apenas um terço dos alunos apresentam R acad seguidas de consequenciação (sem identificação de SD de M), e que o número desses Ps foi exatamente o mesmo em ambos os grupos, o que mostra que as Ms consequenciam tanto as respostas dos alunos de GI quanto as do GR.

Com relação às R não-acad das relações R-SR, sete dos Ps (quatro do GI e três do GR) apresentam respostas consequenciadas (sem identificação de estímulo discriminativo antecedente de M). As Ms estão dando atenção (consequenciando) a respostas (comportamentos considerandos não-acadêmicos) que são incompatíveis com o processo de aprender. Ainda que Ms tenham dado pouca atenção a respostas inadequadas (aproximadamente 40 por cento de cada um dos grupos GI e GR), essa prática dificulta o processo de incluir. Viegas e Medeiros (2002) destacam, em estudo sobre decorrências do uso de ações coercitivas<sup>13</sup> (como advertir, xingar) pelo professor, que essas ações podem

---

<sup>13</sup> Coerção definida como o uso de contingências de punição e reforçamento negativo (Skinner, 1972)

tornar os alunos pouco participativos, inibidos e até tristes, além de não garantir que as ações inadequadas desses alunos sejam substituídas por ações acadêmicas.

Enfim, são poucos os Ps, tanto do GI quanto do GR, cujas R acad e não-acad são seguidas de conseqüenciação pelas Ms, sem que sejam identificados estímulos discriminativos. Nestas relações do tipo R-SR, não há diferença significativa no tratamento dado a alunos dos grupos GI e GR.

### **3.2 Relações entre professoras e alunos-participantes, nas quais as ações das professoras antecedem as respostas dos participantes**

Na Figura 6, encontram-se as ocorrências das relações SD-R entre Ms e Ps, representativas das R acad das Ms, como condição antecedente (SD), seguidas pelas R acad dos Ps dos grupos GI e GR (gráficos da esquerda, superior e inferior respectivamente) e R não-acad dos grupos GI e GR (gráficos da direita, superior e inferior respectivamente).

Pode ser visto na Figura 7 que a maioria dos Ps, tanto do GI (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) quanto do GR (17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28), responde predominantemente de forma acadêmica ao controle das instruções das Ms (gráficos da esquerda, superior e inferior respectivamente). No GI, 12 dos Ps (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) encontram-se no quarto intervalo de porcentagem de ocorrências, 2 no primeiro (Ps 3 e 4) e 1 no segundo (P9). No GR, a porcentagem de relações acadêmicas distribui-se em: 7 Ps (17, 18, 20, 23, 25, 26 e 27) no quarto intervalo, 3 Ps (19, 22 e 28) no terceiro, 4 Ps (16, 21, 29 e 30) no segundo, e 1 no primeiro (P24). A porcentagem média das relações acadêmicas conseqüenciadas é maior para os Ps do GI (76 por cento) do que



para os do GR (66,8 por cento). Pode-se verificar que os Ps do GI respondem mais de forma acadêmica do que os Ps do GR, já que os valores percentuais de 12 Ps situam-se acima de 75 por cento enquanto apenas 7 Ps do GR – menos da metade – situam-se neste mesmo intervalo.

Nos poucos momentos em que M interagiu com P(8), usou sua autoridade (chamou a atenção) contestando o comportamento de P(8) sem indicar-lhe possibilidades de participação. Aqui é possível afirmar com alguma segurança que o comentário de M tenha aumentado a probabilidade de ocorrer o comportamento dispersivo de P8. O SD (crítica da professora) apresentado nessa situação não garante que haja mudança permanente no comportamento de P(8), além do que o comportamento que está sendo reforçado é o de o aluno permanecer afastado (excluído) do grupo.

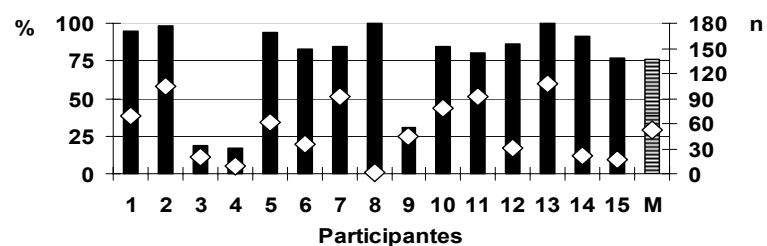
Em resumo, embora todos os alunos, tanto os do GI quanto os do GR, respondam academicamente ao controle das instruções das professoras (gráficos da esquerda, superior e inferior respectivamente), há mais alunos do GI com porcentagens situadas nos intervalos superiores (terceiro e quarto) do que alunos do GR com porcentagens situadas nos mesmos intervalos. No caso das R não-acad, a porcentagem de um menor número de alunos do GI situa-se nos intervalos superiores (terceiro e quarto) quando comparada com a distribuição da porcentagem dos alunos do GR.

Nas relações do tipo SD-R (Figura 6), é possível observar que na presença de (SD) das Ms, os Ps do GI apresentam número elevado (12 no quarto intervalo) de valores percentuais de R-acad quando comparado com Ps do GR (7 R-acad no quarto intervalo).

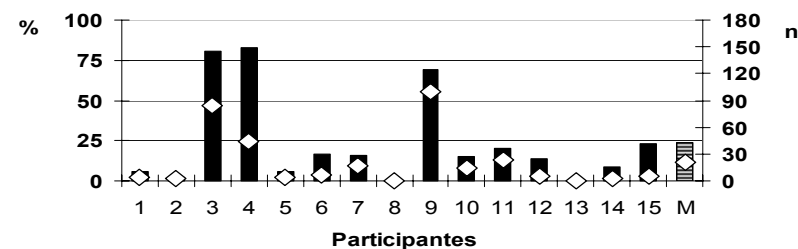
Os Ps do GI apresentam baixos valores percentuais de R não-acad, que se concentram (12 R-não acad) no primeiro intervalo, enquanto que os Ps do GR apresentam valores mais elevados (apenas 7 deles no primeiro intervalo). Portanto, os Ps do GI

### Respostas dos alunos-participantes seguidas que seguem a ação das professoras

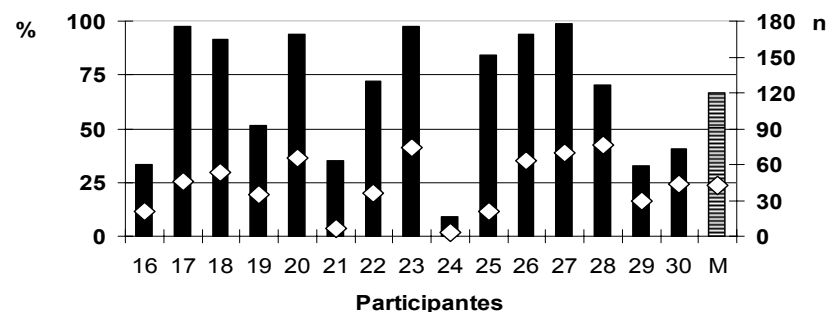
Resposta Acadêmica - GI



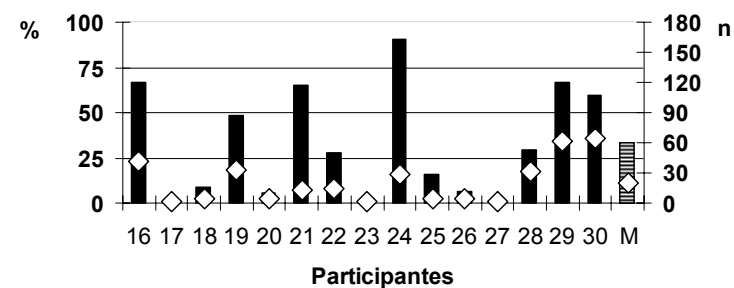
Resposta Não-Acadêmica - GI



Resposta Acadêmica - GR



Resposta Não-Acadêmica - GR



Os símbolos “%” e “n” referem-se à porcentagem e número de ocorrências de respostas respectivamente.

**Figura 6:** Porcentagem e número de ocorrência das relações entre professoras (Ms) e alunos-participantes (Ps), nas quais as ações das Ms antecedem as respostas acadêmicas e não-acadêmicas dos Ps.

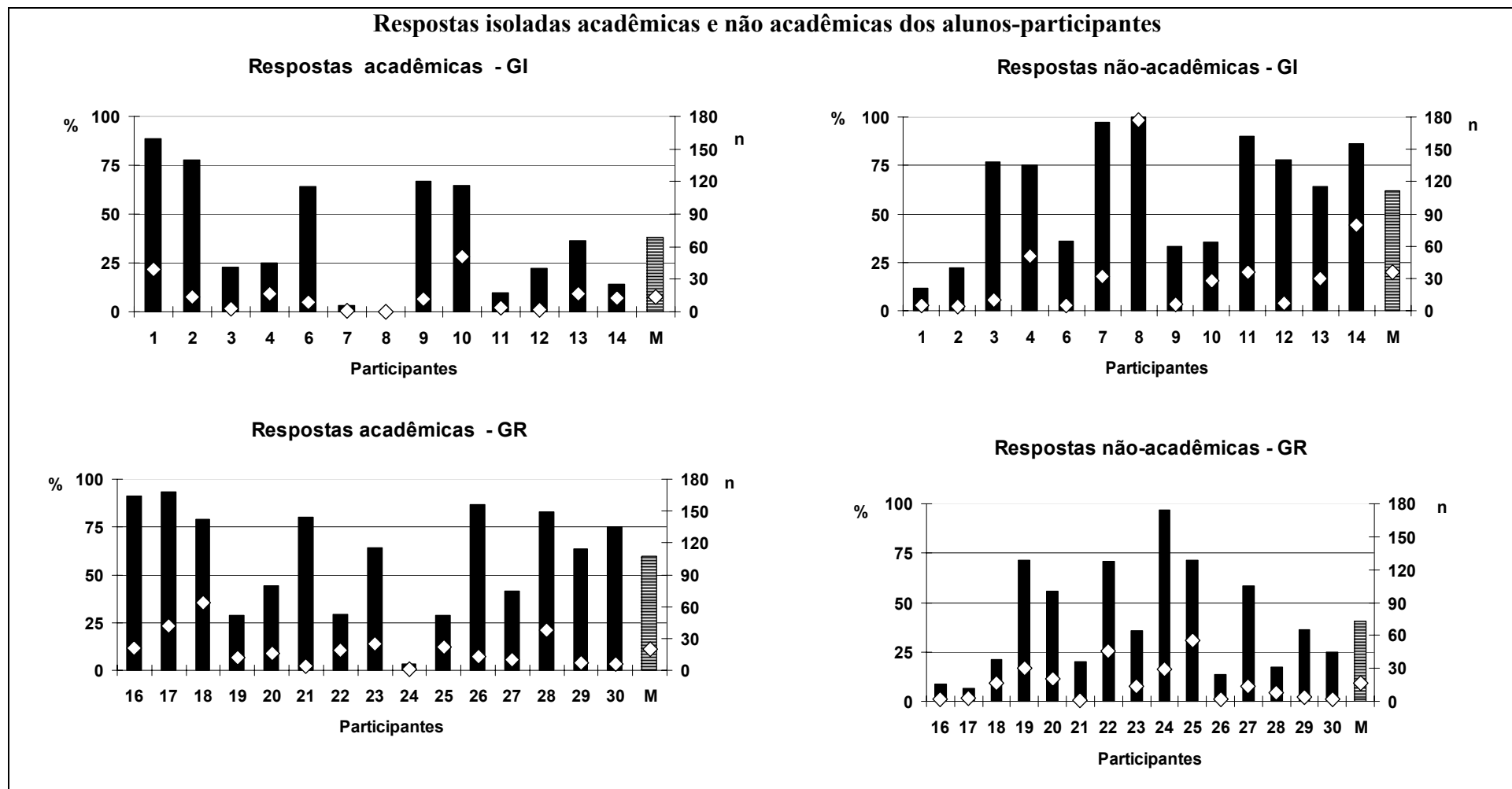
respondem bem mais aos SDs das Ms do que Ps do GR, o que indica que as aulas podem estar mais interessantes para os alunos do GI do que para os alunos do GR.

### **3.3 Respostas isoladas dos alunos-participantes**

Na Figura 7, encontram-se as ocorrências das R acad emitidas pelos Ps dos grupos GI e GR (gráficos da esquerda superior e inferior respectivamente) e das R não-acad dos GI e GR (gráficos da direita, superior e inferior respectivamente), nas quais não são identificados SD nem SR por parte das Ms.

As porcentagens de R acad nas quais não são observados controles antecedentes (SD) nem consequentes imediatos (SR) distribuem-se, para os Ps do GI, da seguinte forma: Ps (1 e 2) no quarto intervalo; Ps (6, 9 e 10) no terceiro; P (13) no segundo e Ps (3, 4, 7, 8, 11, 12 e 14) no primeiro. Os alunos do GI apresentam mais R isoladas do tipo não-acad do que acad, com valores percentuais de 7 dos Ps (3, 4, 7, 8, 11, 12, e 14) situados no quarto intervalo. No GR, os Ps apresentam porcentagens de R acad nos seguintes intervalos: Ps (16, 17, 18, 21, 26 e 28) no quarto; (23, 29 e 30) no terceiro; Ps (19, 20, 22, 25 e 27) no segundo; e P 24 no primeiro. A porcentagem média das R acad é de 38 por cento no GI e de 59 por cento no GR.

Em relação às R não-acad (gráficos da direita) dos Ps, é possível observar que 6 Ps (3, 7, 8, 11, 12 e 14) do GI encontram-se no quarto intervalo; 2 Ps (4, e 13) no terceiro; 3 Ps (6, 9 e 10) no segundo; e 2 Ps (1 e 2) no primeiro. No GR, as porcentagens de R não-acad isoladas concentram-se no primeiro intervalo, com 7 Ps (16, 17, 18, 21, 26, 28 e 30); no segundo intervalo encontram-se 2 Ps (23 e 29); no terceiro, 4 Ps (19, 22, 25 e 27); e, no quarto, 1 P (24).



**Figura 7:** Porcentagem e número de ocorrência das respostas emitidas pelos alunos-participantes, nas quais não são observados os componentes antecedentes nem os conseqüentes por parte das professoras. Os Ps (5 e 15) não apresentaram respostas isoladas.

O P(8) apresenta 177 respostas não-acadêmicas, nas quais comporta-se isoladamente (observa os colegas, conversa com pessoas externas à aula que transitam pelo ambiente escolar). Em três dos intervalos de tempo observados, M chamava sua atenção por ter manipulado o telefone público da escola e P(8) balançava a cabeça afirmativamente afastando-se do grupo.

A comparação entre os dados de ambos os gráficos (R acad versus R não-acad) permite afirmar que os alunos do GR apresentam predominantemente desempenho acadêmico (59 por cento de suas respostas) e que os alunos do GI, ao contrário, apresentam predominantemente desempenho não-acadêmico (62 por cento de suas respostas).

Conforme a Figura 7, na ausência de controle explícito das Ms (R isoladas; ausência de SDs e de SRs das Ms), os Ps do GI apresentam poucos Ps (1 e 2) com valores percentuais de R-acad no quarto intervalo quando comparado com os valores percentuais dos Ps (16, 17, 18, 21, 26 e 28) do GR para o mesmo intervalo (2 e 6 Ps respectivamente), o que possibilita inferir que os alunos do GI necessitam mais de auxílio para realizarem suas atividades do que os do GR.

Os Ps (5 e 15) do GI não apresentam R isoladas, o que indica que recebem atendimento (direcionado ou em grupo) por M durante todos os intervalos observados. O P(5) atende a 94 por cento dos SDs de M, e P(15) a 77,3 por cento. Isso significa que a instrução de M está na maior parte do tempo voltada para eles, embora eles nem sempre estejam sob controle dessas instruções.

De forma geral, os alunos do GI dependem mais de controle explícito sucessivo do que alunos do GR para trabalharem de forma acadêmica, tendo em vista que se dispersam com facilidade quando não recebem orientação dentro do intervalo de tempo de cinco

segundos estipulado. A maioria dos alunos do GI (6 no quarto intervalo) comporta-se predominantemente de forma não-acad quando estão trabalhando sem o SD de M, em R de forma isolada, o que indica que estes alunos dispersam-se com mais facilidade. Um dos fatores que pode estar contribuindo para a elevada porcentagem de R não-acad é o fato de, em algumas atividades, os alunos terem de aguardar a sua vez para executar determinada tarefa, distraíndo-se em outras atividades (conversas, brincadeiras) que não tenham a ver com a aula propriamente dita. Outra situação observada são os momentos em que as Ms dirigem uma atenção especial para os alunos do GI e os colegas dispersam-se da aula ao invés de aguardarem o prosseguimento da aula.

Há momentos em que professores precisam conversar com seus alunos, ouvi-los, dizer a eles o que devem fazer, estabelecer limites e indicar, se necessário, algumas possibilidades de atuação de cada um em determinada atividade. Conforme Freire (2006b, p. 85), se não houver limites, “a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade”. Kubo e Botomé (2001) acrescentam que aquilo que o professor faz é um meio para auxiliar os alunos a aprenderem algo. É necessário que professores encontrem estratégias para despertar o interesse de seus alunos, de forma a incentivá-los a participar ativamente das atividades propostas, não contando em contra-partida que o aluno seja o único responsável por seu comportamento no ambiente de aula.

Conforme aponta Rodrigues (1998), a ausência de controles explícitos por parte da professora, tanto antes como depois da ocorrência de R, contribui para o aumento da probabilidade de ocorrências futuras dessas R e dos comportamentos dos alunos apresentados nas aulas. A falta de interações de M com os alunos de GI e de GR podem estar reforçando comportamento indesejado dos alunos. Isso se evidenciava quando M dava liberdade para P(8) passar praticamente a aula toda se esquivando do grupo. É

provável que a aula de M não estava interessante para P(8) ou que já tenha se acostumado a não participar efetivamente. Parece não haver preocupação por parte de M com a participação de P(8) em suas aulas e isso pode estar relacionado à falta de clareza da professora sobre seu papel no ambiente escolar.

Enfim, na ausência de controle explícito de M (ausência de SD e SR), os alunos do GI apresentam menos valores percentuais de R acad no quarto intervalo do que alunos do GR (2 versus 6 valores respectivamente). Na ausência de controle explícito de M, os alunos do GI apresentam número elevado (6) de valores percentuais de R-não acad no quarto intervalo quando comparado com alunos do GR (apenas um valor percentual). Isso indica que os P(s) do GI se dispersam com maior facilidade do que os Ps do GR quando trabalham de forma individual, sem o controle explícito de M.

### **3.4 Relações entre professoras e alunos-participantes, nas quais as ações das professoras antecedem e conseqüenciam as respostas dos participantes**

Na Figura 8, estão apresentadas as ocorrências das relações SD-R-SR, nas quais foram registradas as ações da M como condição antecedente (SD) e como condição conseqüente (SR) às respostas dos Ps. Apresentam esse tipo de relação 6 Ps do GI (P 3, 7, 10, 11, 12 e 15) e 6 Ps do GR (16, 20, 21, 25, 27 e 29), com predominância de R acad para a maioria dos Ps. Na relação (SD-R-SR), a porcentagem de respostas acadêmicas de GI distribui-se em: Ps (3, 10, 11 e 15) com 100 por cento; e P (7) com 50 por cento; no GR, 5

dos Ps (16, 20, 25, 27 e 29) apresentam 100 por cento de R acad. P(12) e P (21) não apresenta respostas acadêmicas, mas sim 100 por cento de respostas não-acadêmicas.

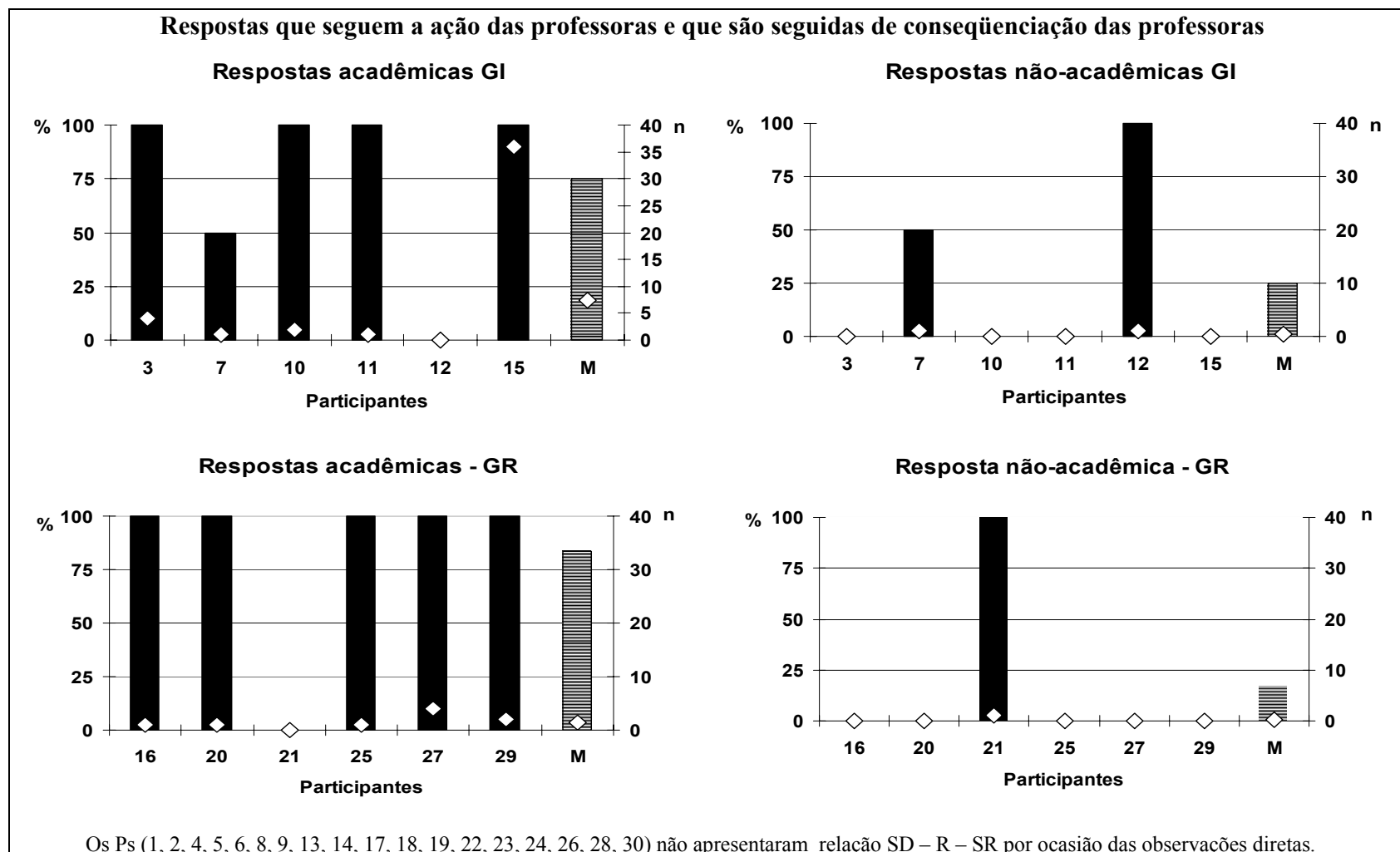
A porcentagem média das relações acadêmicas conseqüenciadas é menor para os Ps do GI (75 por cento para GI e 83,33 por cento para GR). A porcentagem média de relações acadêmicas do tipo SD-R-SR no GR é quase 10 por cento superior ao do grupo GI; conseqüentemente, quase 10 por cento inferior com relação às interações não-acad. Entretanto, a média de respostas (dado bruto) é de 7,3 R-acad no GI e 1,5 no GR, o que indica que os as Ms interagem mais com Ps de GI do que GR em relações do tipo SD-R-SR. No GR, os Ps (16, 20, 25, 27 e 29) são conseqüenciados em suas R acad, e o P (21) em R não-acad.

Respostas precedidas por SDs e seguidas por estímulos conseqüentes ocorreram com baixa freqüência durante o procedimento. Pode ser observado que são poucos os alunos, tanto do GI (Ps 3, 10, 11 e 15) quanto do GR (Ps 16, 20, 25, 27, 29) que apresentam R acad precedidas e conseqüenciadas por ações das Ms (relação SD-R-SR). Quanto a R exclusivamente não-acad, o número de Ps diminui para um em cada grupo (Ps 12 e 21); e, apresentando os dois tipos de R na relação SD-R-SR, apenas P(7) do GI.

Enfim, a porcentagem média de relações acad do tipo SD-R-SR no GR é quase 10 por cento superior ao do grupo GI, e, conseqüentemente quase 10 por cento inferior com relação às R não-acad. Entretanto, a média de respostas (dado bruto) é de 7,3 R-acad no GI e 1,5 no GR, o que indica que os as Ms interagem mais com Ps de GI do que GR.

Comparando as figuras 5 e 8, é possível observar que 4 dos Ps de GI e 5 dos Ps de GR são os mesmos – Ps (3, 7, 10 e 15 do GI) e Ps (16, 20, 21, 25, 27 e 29 do GR) – que recebem conseqüenciação das Ms. Porém, nem mesmo na interação com esses alunos foi





**Figura 8:** Porcentagem e número de ocorrência das relações entre professoras e alunos, nas quais as ações das professoras antecedem as respostas acadêmicas e não-acadêmicas dos alunos-participantes e também as conseqüenciam.

possível observar um diálogo reflexivo sobre qualquer assunto na interação de M com Ps, pois M faz comunicados em lugar de promover um debate reflexivo. Freire (2006a) chama essa comunicação de antidiálogo, à medida que o professor dita as regras e os alunos as recebem passivamente, postura esta considerada a mais comum na América Latina.

### **3.5 Relações e respostas acadêmicas e não-acadêmicas por aluno participante**

Na figura 9, estão apresentadas as ocorrências, em porcentagens, das relações R, SD-R, SD-R-SR e R-SR) subdivididas em R-acad e R não-acad observadas entre Ms e Ps de GI e de GR. As relações R-SR e SD-R-SR foram agrupadas devido ao baixo percentual de ocorrências. Os valores dos dados brutos foram apresentados nas tabelas 5, 6, 7 e 8, nos itens 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 respectivamente.

Na figura 9, os gráficos não são complementares, e é possível observar que o somatório das diferentes relações observadas entre cada M e P somam 100 por cento.

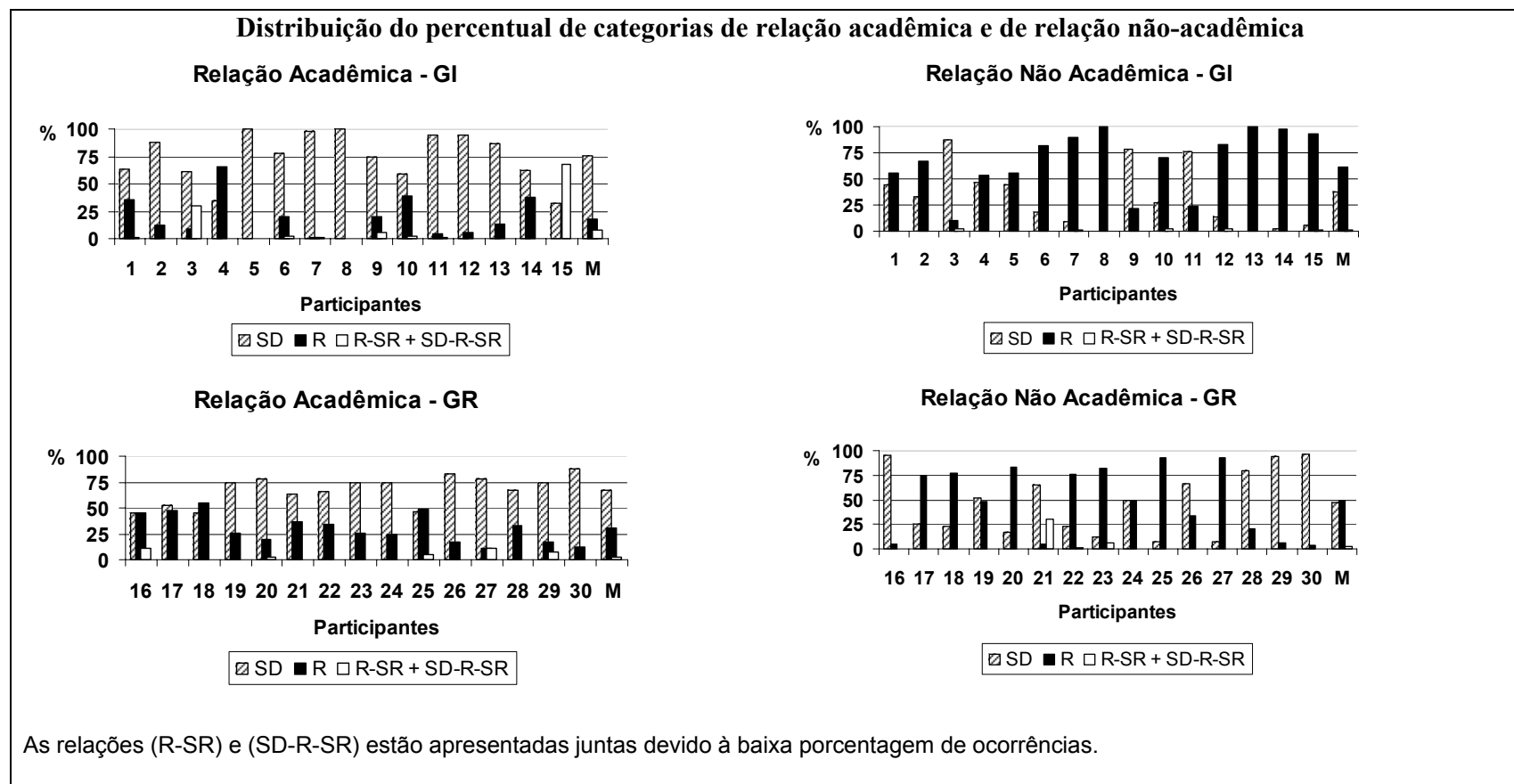
Quanto às relações acadêmicas, no GI, a do tipo SD-R é a que prevalece em 14 (Ps 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) dos 15 Ps; no GR, SD-R prevalece em 12 dos Ps (17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29 e 30), apresenta o mesmo valor em P(16), e valores aproximados, embora mais baixos, nos Ps (18 e 25) com uma diferença de 9,4 e 2,2 por cento respectivamente.

Nas relações não-acadêmicas do GI, predominam as relações do tipo R em 12 Ps (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14 e 15) do total de 15. Os Ps (3, 9 e 11) apresentam predominância de relações SD-R. Já no GR, ocorre maior variação entre os tipos de

relações: em 7 Ps (16, 19, 21, 26, 28, 29 e 30), predominam relações SD-R; em 7 Ps (17, 18, 20, 22, 23, 25, e 27) predominam R, e em P (24) o mesmo percentual de SD-R e R.

Em termos percentuais, as Ms conseqüenciam muito pouco as respostas da maioria de seus alunos (exceção para P15), conforme pode ser observado na Figura 9 e também nas Figuras 5 e 8, em que aparecem as relações R-SR e SD-R-SR respectivamente. Porém, com relação a P(15), foram registradas 36 relações SD-R-SR, que apresenta um quadro de paralisia cerebral severa. P(15) permanece em cadeira de rodas no decorrer das aulas, não fala, não se movimenta sozinho, necessitando de auxílio para participar das atividades. A professora conduz seus movimentos em praticamente toda a sessão.

Alunos do GI necessitam mais de controles explícitos para trabalharem de forma acadêmica do que alunos do GR. Quando em R isoladas, alunos do GI tendem a apresentar comportamento dispersivo e ou não-acadêmico. Já os alunos do GR apresentam maior variação (relação ou não das atividades propostas) quando em R isoladas ou em sequência imediata à orientação de M.



**Figura 9:** Porcentagem de ocorrências das relações entre professoras (Ms) e alunos-participantes (Ps), nas quais são observados: apenas as respostas (R) isoladas dos Ps; as ações antecedentes das Ms às R (SD-R); as conseqüenciações das Ms às R (R-SR) e as ações antecedentes e conseqüentes às R (SD-R-SR).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas observadas neste estudo, de forma geral, estão desprovidas de práticas pedagógicas que promovam reflexão e estão voltadas à reprodução individual de movimentos. Nelas, são promovidas poucas relações com experiências vividas pelos alunos no ambiente extra-escolar; nem sempre são cobradas regras fundamentais para o convívio social; há ênfase na transmissão de conteúdos e repetição de movimentos em detrimento de construção de relações acadêmicas efetivamente transformadoras. A qualidade das relações entre professores e alunos, conforme verificado no estudo de Teixeira (2006), interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento do processo de inclusão escolar, e quanto mais oportunidades de interação, maiores serão as chances de formação de vínculos afetivos.

Um planejamento em que a presença de comportamentos desejáveis estivesse claramente definida como objetivo de ensino, implicaria num conhecimento mais efetivo dos processos comportamentais que ocorrem no decorrer das aulas. Os processos de ensinar e aprender comportamentos orientados por objetivos comportamentais podem promover uma cultura de inclusão e influenciar os alunos a questionarem sobre o que se tem feito, nos diversos ambientes sociais, em benefício ou detrimento de PNEs, em situações diárias por eles vivenciadas, relacionadas à cultura do “corpo” ou do “movimento humano”.

Analisar as relações professor-aluno na perspectiva de uma análise de contingências permite compreender com mais transparência aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Os dados evidenciam que não houve diferença significativa entre as

relações estabelecidas com a maioria dos alunos com e sem necessidades especiais, e que as professoras usam pouco o recurso de reforçamento positivo com relação a aprendizagens bem sucedidas. Uma maior utilização de reforçamento positivo ou estimulação por parte das professoras propiciaria uma aprendizagem mais eficaz, bem como aumentaria o interesse dos alunos, sejam eles considerados ou não PNEs.

O estudo das relações entre professoras e alunos foi desenvolvido em um contexto específico de uma disciplina (Educação Física) e de uma situação escolar privilegiada com relação à educação inclusiva. Situação privilegiada por apresentar uma história de buscas de informações e de práticas inclusivistas que promovam o ingresso de PNEs no ambiente escolar, embora este ingresso esteja limitado a 10 por cento das matrículas. Uma investigação sobre as relações estabelecidas entre os alunos com e sem necessidades especiais nas aulas de Educação Física e em outras situações escolares (recreio, outras disciplinas, entrada e saída da escola) ampliaria a visibilidade sobre o fenômeno da educação inclusiva no ambiente escolar em que foi realizado o estudo. O mesmo estudo pode ser realizado em outros ambientes escolares públicos e privados, possibilitando a realização de uma análise comparativa entre os diferentes ambientes escolares. Estudos em séries mais avançadas (séries finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio) e na Educação Infantil também contribuirão para avanços no conhecimento existente.

A investigação científica de interações entre professores, alunos, familiares e demais integrantes de uma comunidade escolar é fundamental social e cientificamente para que se possa compreender, prever, modificar e aperfeiçoar o fenômeno educação inclusiva.

## 5 REFERÊNCIAS

- Accorssi, A., & Ramminger, S. (1998). A integração da criança deficiente em classe regular. *Psico*, 29 (1), 109-124.
- Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. Em: Manzini, E.J. (Org.). *Educação Especial*. (p.1-9). Marília: Unesp.
- Associação Americana de Psiquiatria. (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)* (4ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bergo, M. S. de A. A. (2000). Sergipe: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, 15 [Obtido em 12 janeiro 2005, do World Wide Web: <http://www.ufsm.br/ce/revista>].
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil, 1988* (18ª ed.). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002). *Censo Demográfico, 2000*. CD. ISSN 16764935. Brasília, DF.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005). *Sinopse Estatística, 1996*. [Obtido em 22 janeiro 2005], do World Wide Web: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação. (2001). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: A Secretaria.
- Cardoso, M. C. de F. (1993). Formação de recursos em educação especial voltada para a inserção e integração de pessoas portadoras de “deficiência mental” e/ou “autismo”.

- Em: Dias, T. R. da S., Denari, F. E., & Kubo, O.M. (Orgs.). *Temas em Educação Especial 2* (p.55-64). São Carlos: UFSCar.
- Carvalho, E. N. S. & Monte, F. R. F do (1996). A educação inclusiva de portadores de deficiência em escolas públicas do DF. Em: Goyos, C., Almeida, M. A. & Souza, D de. *Temas em Educação Especial 3* (p.456-472). São Carlos: UFSCar.
- Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência (CORDE, 1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Fagundes, A. J. da F. M. (1982). *Descrição, definição e registro de comportamento*. SP: Edicon.
- Freire, P. (2006 a). *Educação e Mudança* (29ª ed.). SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006 b) *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (16ª ed.). SP: Olho d'água.
- Jesus, D. M. de (2004). Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia e Sociedade*, 16 (1), 37-49.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 123-132.
- Kunz, E. (2001). *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Lunardi, M. L. (2000). Inclusão/ exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial*, 18 [Obtido em 12 janeiro 2005], do World Wide Web: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.
- Machado, V. L. S. (1984) Um sistema de categorias para a observação da interação verbal professor-aluno. *Psicologia*, 10 (1), 63-74.
- Maggiori, A. F. da S., & Marquezine, M. C. (1996). Pais de portadores de necessidades especiais adultos e a dinâmica familiar. Em:Goyos, C., Almeida, M. A. & Souza D. de (Orgs.) *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: UFSCar.



- Manzini, E. J., & Simão, L. M. (1993). Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. Em: Dias, T. R. da S., Denari, F. E., & Kubo, O. M. (Orgs.). *Temas em Educação Especial* 2. (p. 25-44). São Carlos: UFSCar.
- Marturano, E. M. (1984). Análise de componentes da interação professor-aluno. *Cadernos de análise do comportamento*, 6, 15-24.
- Oliveira, A. A. S. de., & Leite, L. P. (2000). Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. Em: Manzini, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. (p. 11-20). Marília: Unesp.
- Oliveira, M. de; Mota, F. L; Alvarado, R. U. *Comunidade científica e cientificidade da Ciência da informação*. [Obtido em 20 maio 2007], de: <http://sapp.telepac.pt/apbad/congresso8/com27.pdf>.
- Omote, S. (1990). Aparência e competência em educação especial. Em: Dias, T. R da S., Mendes, E. G, Denari, F. E., Reis, M. de J. D. dos & Costa, M. da P. R. da (Orgs.) *Temas em Educação Especial*. (p.11-26). São Carlos (SP): UFSCar.
- Omote, S. (1996). Conclusões do grupo de trabalho (GT3): a família do deficiente. Em: Goyos, C., Almeida, M. A., & Souza, D. de (Orgs.) *Temas em Desenvolvimento*. São Carlos: EDUFSCar.
- Peranzoni, V. C., & Freitas, S. N. A evolução do (pré)conceito de deficiência. (2000) *Cadernos de Educação Especial*, 2 (16) [Obtido em 12 janeiro 2005], do World Wide Web: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.
- Rodrigues, A. T. (1998). A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professores enquanto intelectual-reflexivo-transformador. *Pensar a Prática*, 1, 47-58.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. SP: Summus.
- Sassaki, R. K. (2002). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. RJ: WVA.
- Sassaki, R. K. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. [Obtido em 05 outubro 2004], do World Wide Web: <http://www.vezdavoz.com.br/terminologia.htm>.

- Seabra Jr, M. O. (2000). Atividade motora adaptada: um campo de atuação lúdica, esportiva e multidisciplinar. Em: Manzini, E. J. (Org.) *Educação Especial: temas atuais*. (p.75-83). Marília: Unesp.
- Silva, M. O. P. (2000). *A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silveira, G. C. F. da, & Pinto, J. F. (2001). Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22 (3), 137-150.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a “diferença” que é do outro. Em: David Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. SP: Summus.
- Teixeira, F. C. *Percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado em Psicologia UFSC/ SC.
- Tonini, A. (2001). Profissionais da educação especial e o processo de inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, 18 [Obtido em 12 janeiro 2005], World Wide Web: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.
- Vieira, P.S. (1997). *Formação profissional e cidadania no ensino de educação física em nível superior*. Tese de Doutorado em Educação. UfsCar / SP.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: FOLHA DE REGISTRO CURSIVO

Nº da filmagem: .....

Data da observação: ...../...../..... Horário da observação: .....

Relato do ambiente físico: .....

.....

.....

Descrição dos sujeitos observados: .....

.....

.....

.....

...

Relato da interação dos participantes nas aulas:

Minuto	Descrição dos eventos
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

## ANEXO 2 : FOLHA DE REGISTRO DE CONTINGÊNCIA TRIPLA

INTERVALO	i	SD	R	SR
00'' – 05''	1			
10'' – 15''	3			
20'' – 25''	5			
30'' – 35''	7			
40'' – 45''	9			
50'' – 55''	11			
1'00'' – 1'05''	13			
1'10'' – 1'15''	15			
1'20'' – 1'25''	17			
1'30'' – 1'35''	19			
1'40'' – 1'45''	21			
1'50'' – 1'55''	23			
2'00'' – 2'05''	25			
2'10'' – 2'15''	27			
2'20'' – 2'25''	29			
2'30'' – 2'35''	31			
2'40'' – 2'45''	33			
2'50'' – 2'55''	35			
3'00'' – 3'05''	37			
3'10'' – 3'15''	39			
3'20'' – 3'25''	41			
3'30'' – 3'35''	43			
3'40'' – 3'45''	45			
3'50'' – 3'55''	47			
4'00'' – 4'05''	49			
4'10'' – 4'15''	51			
4'20'' – 4'25''	53			
4'30'' – 4'35''	55			
4'40'' – 4'45''	57			
4'50'' – 4'55''	59			
5'00'' – 5'05''	61			
5'10'' – 5'15''	63			
5'20'' – 5'25''	65			
5'30'' – 5'35''	67			
5'40'' – 5'45''	69			
5'50'' – 5'55''	71			
6'00'' – 6'05''	73			
6'10'' – 6'15''	75			
6'20'' – 6'25''	77			
6'30'' – 6'35''	79			
6'40'' – 6'45''	81			
6'50'' – 6'55''	83			
7'00'' – 7'05''	85			
7'10'' – 7'15''	87			
7'20'' – 7'25''	89			

INTERVALO	i	SD	R	SR
7'30'' – 7'35''	91			
7'40'' – 7'45''	93			
7'50'' – 7'55''	95			
8'00'' – 8'05''	97			
8'10'' – 8'15''	99			
8'20'' – 8'25''	101			
8'30'' – 8'35''	103			
8'40'' – 8'45''	105			
8'50'' – 8'55''	107			
9'00'' – 9'05''	109			
10'00'' – 10'15''	111			
10'20'' – 10'25''	113			
10'30'' – 10'35''	115			
10'40'' – 10'45''	117			
10'50'' – 10'55''	119			
11'00'' – 11'05''	121			
11'10'' – 11'15''	123			
11'20'' – 11'25''	125			
11'30'' – 11'35''	127			
11'40'' – 11'45''	129			
11'50'' – 11'55''	131			
12'00'' – 12'05''	133			
12'10'' – 12'15''	135			
12'20'' – 12'25''	137			
12'30'' – 12'35''	139			
12'40'' – 12'45''	141			
12'50'' – 12'55''	143			
13'00'' – 13'05''	145			
13'10'' – 13'15''	147			
13'20'' – 13'25''	149			
13'30'' – 13'35''	151			
13'40'' – 13'45''	153			
13'50'' – 13'55''	155			
14'00'' – 14'05''	157			
14'10'' – 14'15''	159			
14'20'' – 14'25''	161			
14'30'' – 14'35''	163			
14'40'' – 14'45''	165			
14'50'' – 14'55''	167			
15'00'' – 15'05''	169			
15'10'' – 15'15''	171			
15'20'' – 15'25''	173			
15'30'' – 15'35''	175			
15'40'' – 15'45''	177			
15'50'' – 15'55''	179			

## ANEXO 2 (CONT.): FOLHA DE REGISTRO DE CONTINGÊNCIA TRIPLA

INTERVALO	i	SD	R	SR
05'' – 10''	2			
15'' – 20''	4			
25'' – 30''	6			
35'' – 40''	8			
45'' – 50''	10			
55'' – 00''	12			
1'05'' – 1'10''	14			
1'15'' – 1'20''	16			
1'25'' – 1'30''	18			
1'35'' – 1'40''	20			
1'45'' – 1'50''	22			
1'55'' – 2'00''	24			
2'05'' – 2'10''	26			
2'15'' – 2'20''	28			
2'25'' – 2'30''	30			
2'35'' – 2'40''	32			
2'45'' – 2'50''	34			
2'55'' – 3'00''	36			
3'05'' – 3'10''	38			
3'15'' – 3'20''	40			
3'25'' – 3'30''	42			
3'35'' – 3'40''	44			
3'45'' – 3'50''	46			
3'55'' – 4' 00''	48			
4'05'' – 4'10''	50			
4'15'' – 4'20''	52			
4'25'' – 4'30''	54			
4'35'' – 4'40''	56			
4'45'' – 4'50''	58			
4'55'' – 5'00''	60			
5'05'' – 5'10''	62			
5'15'' – 5'20''	64			
5'25'' – 5'30''	66			
5'35'' – 5'40''	68			
5'45'' – 5'50''	70			
5'55'' – 6'00''	72			
6'05'' – 6'10''	74			
6'15'' – 6'20''	76			
6'25'' – 6'30''	78			
6'35'' – 6'40''	80			
6'45'' – 6'50''	82			
6'55'' – 7'00''	84			
7'05'' – 7'10''	86			
7'15'' – 7'20''	88			
7'25'' – 7'30''	90			

INTERVALO	i	SD	R	SR
7'35'' – 7'40''	92			
7'45'' – 7'50''	94			
7'55'' – 8'00''	96			
8'05'' – 8'10''	98			
8'15'' – 8'20''	100			
8'25'' – 8' 30''	102			
8'35'' – 8'40''	104			
8'45'' – 8'50''	106			
8'55'' – 9'00''	108			
9'05'' – 9'10''	110			
9'15'' – 9'20''	112			
9'25'' – 9'30''	114			
9'35'' – 9'40''	116			
9'45'' – 9' 50''	118			
9'55'' – 10' 00''	120			
10'05'' – 10'10''	122			
10'15'' – 10'20''	124			
10'25'' – 10'30''	126			
10'35'' – 10'40''	128			
10'45'' – 10'50''	130			
10'55'' – 11'00''	132			
11'05'' – 11'10''	134			
11'15'' – 11'20''	136			
11'25'' – 11'30''	138			
11'35'' – 11'40''	140			
11'45'' – 11'50''	142			
11'55'' – 12'00''	144			
12'05'' – 12'10''	146			
12'15'' – 12'20''	148			
12'25'' – 12'30''	150			
12'35'' – 12'40''	152			
12'45'' – 12'50''	154			
12'55'' – 13'00''	156			
13'05'' – 13'10''	158			
13'15'' – 13'20''	160			
13'25'' – 13'30''	162			
13'35'' – 13'40''	164			
13'45'' – 13'50''	166			
13'55'' – 13'00''	168			
14'05'' – 14'10''	170			
14'15'' – 14'20''	172			
14'25'' – 14'30''	174			
14'35'' – 14'40''	176			
14'45'' – 14'50''	178			
14'55'' – 15'00''	180			

### ANEXO 3 : RELAÇÃO DE CATEGORIAS

Guia Rápido de Siglas de Categorias	
SIGLA	NOME
EX	Explicar/ Informar
I	Instruir/ Solicitar/ Demonstrar
PT	Perguntar ao grupo de alunos
PS	Perguntar ao aluno-participante
CHA	Chamar atenção para a atual ou nova atividade.
CCA	Corrigir comportamentos acadêmicos
CNA	Corrigir comportamentos não-acadêmicos
S	Sorrir
BJ	Beijar
ABR	Abraçar
AU	Ausentar-se
ES	Elogiar o sujeito
ETA	Elogiar a turma ou a atividade proposta
Z	Incentivar
OP	Olhar para a professora
RT	Realizar a tarefa
RO	Realizar outras atividades
FPA	Falar com a professora sobre a atividade
PP	Perguntar à professora
FPO	Comentar com a professora
S	Sorrir
SS	Sinal de sim com a cabeça
SN	Sinal de não com a cabeça
B	Bater no colega
DOA	Desviar o olhar da atividade
AF	Afastar-se
R	Reclamar da aula
M	Manipular objetos
L	Largar objetos

## ANEXO 4 : FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### 1 Dados sócio-demográficos

1.1 Gênero: ( ) M ( ) F

1.2 Idade: \_\_\_\_ anos

1.3 Estado Civil: ( ) solteira ( ) amasiada ( ) casada ( ) separada ( ) viúva

1.4 Número de filhos: ( ) nenhum ( ) um ( ) dois ( ) três ou mais

1.5 Familiares com necessidades especiais? ( ) não ( ) sim

### 2 Dados profissionais

2.1 Quadro funcional na escola: ( ) ACT ( ) efetivo

2.2 Turno(s) em que trabalha: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

2.3 Regime de trabalho na escola

( ) 15 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

2.4 Exerce alguma atividade profissional em outra organização: ( ) sim ( ) não

Caso sim, em que cargo? \_\_\_\_\_ Em que local? \_\_\_\_\_

2.5 Regime de trabalho total (na escola e em outros cargos):

( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

### 3 Formação profissional

3.1 Licenciatura: ( ) curta ( ) plena

3.2 Especialização: ( ) não ( ) em andamento ( ) concluída

Caso sim, em quê? \_\_\_\_\_

3.3 Mestrado: ( ) não ( ) em andamento ( ) concluído

3.4 Doutorado: ( ) não ( ) em andamento ( ) concluído

### 4 Tempo de docência

4.1 Tempo de serviço docente no ensino regular: \_\_\_\_\_ anos

4.2 Trabalha ou já trabalhou com turmas específicas de educação especial? ( ) não ( ) sim.

4.3 Há quanto tempo participa de programas de inclusão: \_\_\_\_\_